

Journal of Professional and Scientific Communication

Vol. XLII 3–4/2020

Towards a Typology of Linguistic and Stylistic Errors in Scientific Abstracts Written by Low-proficiency Doctoral Students in France

Anthony Saber, Audrey Cartron,
Claire Kloppmann-Lambert & Céline Louis

Zur Gliederung der Rechtskommunikation: mit einem Ansatz im Strafrecht

Paweł Bielawski

**Constructions, frames, cartographies mentales.
Esquisse d'une méthode pour la représentation et la transmission de connaissances en cours de langues étrangères**

Matthieu Bach

FACHSPRACHE

Herausgeber/Editors: Prof. Dr. Jan Engberg (je@cc.au.dk),
Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer (Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de),
Prof. Dr. Nina Janich (nina.janich@tu-darmstadt.de), Prof. Dr. Merja Koskela (merja.koskela@uwasa.fi)

Rezensionen & Bibliographie/Review Editor & Bibliography:
Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer (Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de)

Redaktion & Manuskripte/Editorial Secretary & Submit Papers:
Dr. Anja Steinhauer (fachsprache@facultas.at), Guidelines: <http://ejournals.facultas.at/fachsprache>
In den einzelnen Beiträgen werden ausschließlich die Meinungen der zeichnenden AutorInnen wiedergegeben./
The views expressed in the various contributions are only those of the undersigned authors.

Eigentümer und Verleger/Proprietor and Publisher:
Facultas Verlags- und Buchhandels AG, facultas, 1050 Wien, Österreich
Vorstand/Managing Director: Dr. Rüdiger Salat
facultas.at

Erscheinungsweise/Publication Details: zwei Doppelhefte pro Jahr mit Beiträgen in Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch/two double issues a year, contributions in German, English, French and Spanish

Preise/Prices: Jahresabo PREMIUM (print & online, inkl. Archiv & E-only-Sonderheft)/
annual subscription PREMIUM (print & online, incl. access to archives & e-only special edition) EUR 98,-
Jahresabo für Studierende PREMIUM (print & online, inkl. Archiv & E-only-Sonderheft)/
annual subscription PREMIUM for students (print & online, incl. access archives & e-only special edition) EUR 65,-
Jahresabo/annual subscription CLASSIC (print) EUR 65,-
Jahresabo für Studierende/annual subscription for students CLASSIC (print) EUR 45,-
Einzelheft (print oder pdf) sowie Sonderheft (pdf)/single issue (print or pdf) or special issue (pdf) EUR 38,-
Beitrag/article (pdf) EUR 24,-

Institutslizenz/institutional membership EUR 250,80
(Preise inkl. USt., zzgl. Versand/prices incl. taxes, plus shipping costs)

Bestellung/Orders: ejournals@facultas.at

Kontakt/Contact: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, facultas,
Stolberggasse 26, 1050 Wien, Österreich, Tel.: 0043 1 310 53 56, Fax: 0043 1 319 70 50,
facultas.at bzw. <http://ejournals.facultas.at/fachsprache>

Anzeigen/Advertisements, Website & Newsletter: Katharina Schindl, ejournals@facultas.at

Layout & Satz: Beate Soltész, www.soltesz-grafik.at

Druck: Facultas AG, 1050 Wien, Österreich

ISSN: 1017-3285

Articles / Aufsätze**Towards a Typology of Linguistic and Stylistic Errors in Scientific Abstracts****Written by Low-proficiency Doctoral Students in France**

Anthony Saber, Audrey Cartron, Claire Kloppmann-Lambert & Céline Louis 90

Zur Gliederung der Rechtskommunikation: mit einem Ansatz im Strafrecht

Paweł Bielawski..... 115

**Constructions, frames, cartographies mentales. Esquisse d'une méthode pour
la représentation et la transmission de connaissances en cours de langues étrangères**

Matthieu Bach..... 137

Bibliography / Bibliographie**Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication**

Ines-A. Busch-Lauer 156

**Sign up for the free FACHSPRACHE newsletter:
Send an e-mail to ejournals@facultas.at!**

Towards a Typology of Linguistic and Stylistic Errors in Scientific Abstracts Written by Low-proficiency Doctoral Students in France

Anthony Saber, Audrey Cartron, Claire Kloppmann-Lambert & Céline Louis

Abstract To date, few studies have attempted to formulate typologies of errors by non-native speakers (NNS) in English scientific writing. In this study of 123 doctoral dissertation abstracts written by doctoral students in France, we present a tentative typology of frequent errors that covers issues with general grammar, expert grammar and style. In order to specifically ascertain the errors made by students who experience very significant difficulties, the 123 items of our corpus were chosen after an initial review of 1018 abstracts because they demonstrated low linguistic and stylistic proficiency. The typology of errors was sought in support of an error identification exercise in the *Scientific Writing Assessment Program* (SWAP), an English language certification recently developed at ENS Paris-Saclay.¹ Although some disciplinary variation was seen in the distribution of errors, a convergence towards six major error types (determiners, syntax, tense choice, compound phrases, collocations and lack of clarity) was observed (62.96 % of all errors in geoscience, and 83.89 % in mechanical engineering), suggesting that efforts to mitigate errors should primarily focus on these key issues. Another key finding was that, in contrast with previous studies, traditional grammar issues did not represent the bulk of overall errors (52.78 % in geoscience and only 37.32 % in mechanical engineering), while the overall frequency of stylistic errors was high in both corpora (30.25 % in geoscience, 46.05 % in mechanical engineering), showing the importance of errors in relation to genre-specific style. We propose a metric of error frequency, the *Comprehensive Error Ratio* or CER, to assess the overall quality of abstracts written by non-native speakers of English. In conclusion, we suggest that any typology of errors in ESP/EAP contexts results from a trade-off between seeking descriptive specificity and achieving the specific purposes for which a typology is developed.

Keywords abstracts, English for science, error, France, Geoscience, grammar, mechanical engineering, proficiency, scientific writing, style

¹ The *Scientific Writing Assessment Program* (SWAP) is a not-for-profit English language certification used exclusively for educational purposes at ENS Paris-Saclay.

Zitiervorschlag / Citation:

Saber, Anthony/Cartron, Audrey/Kloppmann-Lambert, Claire/Louis, Céline (2020): "Towards a Typology of Linguistic and Stylistic Errors in Scientific Abstracts Written by Low-proficiency Doctoral Students in France." *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 42.3–4: 90–114.

1 Introduction

In 2016, École normale supérieure Paris-Saclay (henceforth ENS), a French “Grande École” that trains university lecturers and researchers in 12 disciplines², introduced SWAP (*Scientific Writing Assessment Program*), an English language certification devised by the establishment’s Department of Languages, into its curriculum as a compulsory element that, among other key items, all students need to validate for graduation. SWAP tests a set of foundation skills in scientific writing (adequately structuring an abstract³, mastering key scientific phraseology, mitigating language and style errors in the draft version of a scientific article, displaying brevity and concision, discussing scientific results in an appropriate style). The certification comprises a section on error detection, which required a typology of common language and stylistic errors in initial versions of scientific articles. A review of available literature revealed that no comprehensive off-the-shelf typology of errors that would be relevant to the certification was available from previous studies. In 1995, Sionis studied communication strategies in scientific articles written in English by Francophone researchers, and underlined a lack of interest in form, leading to discontinuities in the argumentative process; he also pointed “a lack of familiarity with the discourse conventions of science writing in English” (Sionis 1995: 103) but did not propose a formal typology of errors. In 1996, Birch-Bécaas investigated errors in a corpus of 40 first drafts of medical research articles written by Francophone researchers, and did suggest a very useful typology:

Forty-two different categories were formed and these were then grouped into larger denominations or ‘families’ such as determination, tense, cohesion, and word order and finally three global categories, grammar, lexis and spelling (para 14). [...] Grammar represents 75 % of the errors and corrections. 2189 of the 2928 [identified errors] concern grammatical problems. Lexis represents 20 %, or 583 occurrences which were mainly problems of collocation, inappropriate lexical choices, L1 interference and use of compounds. Finally there were 156 spelling errors in the corpus, 5 % of the total (Birch Bécaas: para 16).

However, Birch-Bécaas’s study mainly focused on grammatical features rather than on discourse and style, while we believed that a useful typology would cover all types of common errors. Moreover, her study addressed errors made by relatively senior researchers in medicine, while we were interested in foundation scientific writing skills for more junior researchers across many disciplines. Thus, a tentative typology was initially formulated in a top-down fashion by senior scientific writing instructors at ENS, based on their teaching and proof-reading experience with doctoral students, but it proved partly unsatisfactory as, after taking

² Applied Mathematics, Computer Science, Physics, Chemistry, Biology, Mechanical Engineering, Electrical Engineering, Civil Engineering, Design, Economics, Social Sciences, and English Studies.

³ Abstracts are increasingly important in present-day research as they play a crucial role in making a case for the research that the authors defend and in convincing readers and reviewers to read the rest of the paper or dissertation. In spite of variation across cultures, times and disciplines (Bondi/Lorés Sanz 2014), regularities of language and structure have been highlighted. According to Swales/Feak (2009: 5), abstracts generally follow a pattern of five rhetorical moves, or communicative stages, associated with recurring lexico-grammatical patterns. For instance, in the result section, writers tend to use *That*-clauses to report relevant results, but prefer to use inanimate subjects (such as *this research shows that*) rather than human subjects such as *We* or *I* (Swales/Feak 2009: 18).

pilot sessions of the certification, students often reported difficulties with the typology that had been initially proposed. This pilot typology, which supported multiple-choice answers in the section of SWAP devoted to error detection, exclusively focused on stylistic features⁴ of scientific writing and included five main categories of errors (verbosity, lack of clarity, word choice or wrong collocation, improper use of evaluative language, and excessive stacking of modifiers), which had been singled out as frequent mistakes necessitating specific attention by ENS instructors, based on their previous knowledge of recurring mistakes in students' papers. Although probably not inaccurate, but perhaps too limited in scope and too general in its typological categorization, this initial classification of errors had been established in a limited time frame which, for institutional reasons, required the swift deployment of SWAP in the establishment's curriculum. Time constraints thus initially precluded a systematic review of errors in a corpus of scientific abstracts written by junior Francophone researchers in support of a more comprehensive typology based on a bottom-up approach. This prompted us to undertake the present study, with a view to avoiding any preconceptions of errors, and to provide ENS students with a clear, comprehensive and accurate typology of key issues in scientific writing.

Errors in EFL/ESL or ESP/EAP contexts have been studied in different ways and from different angles in available literature. Albert et al. (2010) report that the history of "error analysis" as a research domain dates back to the 1970s. Hamilton (2015), in his remarks on the seminal works of "error analysis", points to two major contributions that laid the basis for the discipline: Corder's (1967, 1973) taxonomy of errors and James's (1998) analysis of errors, although Palmer (1917, 1921, 1924) had already recognized the importance of the corrective nature of language courses at the beginning of the 20th century. Norris (1983) attempted to categorize errors made by language learners. In recent research, a productive line of research has been that of feedback on errors and/or mitigation of errors by students (Ferris/Roberts 2001, Truscott 2007, Truscott/Yi-ping Hsu 2008, Storch/Wigglesworth 2010, Ferris 2011, Sampson 2012, Van Beuningen/De Jong/Kuiken 2012, Buckingham/Aktuğ-Ekinci 2017).

Several previous studies have also attempted to establish typologies of errors. Doushaq (1986) proposed a typology of errors made by Jordanian students in academic genres. Payre-Ficout/Chevrot (2004) discussed errors in the use of the preterit tense in texts written by students at high school and university levels. Luzon (2009) demonstrated that Spanish EFL engineering students showed little awareness of phraseological conventions governing the use of first person plural pronouns in report writing. Adopting a wide-angled approach, Albert et al. (2010) registered errors from a great diversity of document types, authors, disciplines and language levels. Bychkovska/Lee (2017) investigated the most common bundle misuses in L2 student writing by analyzing argumentative papers written by Chinese students, and found that most errors were related to grammar, notably articles and prepositions.

Another productive line of research on error identification and characterization has applied corpus-driven approaches, notably investigating non-native learner corpora. Granger/Tyson (1996) and Bolton/Nelson/Hung (2002) discussed issues related to connector usage in English essay writing. Flowerdew (2000) was interested in referential and pragmatic errors in a learner corpus. Gilquin/Granger/Paquot (2007) also highlighted issues faced by non-native

⁴ In addition to SWAP, ENS Paris-Saclay students are also required to take Cambridge's CAE certification, and it was initially assumed that frequent linguistic errors would be mitigated by preparing for this demanding English language certification.

learners when writing academic essays, notably lack of register awareness, phraseological infelicities, and semantic misuse. Gaillat (2013) and Hamilton (2015) focused on the writings of graduate and post-graduate students, using automatic part-of-speech error tagging software that enabled them to highlight salient errors and error frequency. Translation errors in learner corpora have also been studied (Kübler et al. 2016).

However, although a significant number of studies have investigated language error in EFL/ESL teaching contexts, to the best of our knowledge only few surveys have been interested in errors made in scientific abstracts or articles (Sionis 1995, Birch 1996, Birch-Bécaas 1996⁵). As we were interested in defining a typology of errors that would support an error identification exercise in a scientific writing certification specifically designed for Francophone students, we did not attempt to build a large, representative learner corpus that would have allowed to analyze error types and error distribution across written productions by a very large number of non-native speakers with various levels of proficiency. In fact, we would claim that such an approach is not methodologically productive, because it does not integrate the impact of differing language proficiency levels in the analysis of errors. In our view, it is not advisable to review mean levels of errors in a cohort comprising both high-, middle- and low-proficiency writers of the second language, when one's priority is mainly to improve the skills of the latter, as such methods may only give access to mean figures not necessarily significant for those writers who do make a large number of errors. We therefore chose to conduct a qualitative study exclusively focusing on errors made by low-proficiency students, as it was assumed that their abstracts would contain both a wide range and a high number of errors, thereby allowing us to pinpoint the most frequent errors that should be included in a comprehensive and useful typology.

2 Methods

A preliminary review of 1018 abstracts was conducted by a team of four analysts knowledgeable in English scientific writing. The abstracts all belonged to two disciplines (geoscience and mechanical engineering, $n = 384$ and 634 , respectively) and were posted between 2003 and 2017 on www.theses.fr, an official repository of all French doctoral dissertations curated by ABES⁶, the French government's agency for bibliographic research. As of 2003, all doctoral candidates enrolled in French universities or higher education establishments have been required to post abstracts both in French and in English on this website after defending their dissertations.⁷ Mechanical engineering and geoscience were chosen as the two reference disciplines after initial investigations into various disciplinary fields on www.theses.fr suggested that abstracts written by doctoral students in those fields were more affected by errors than in other disciplines, which was consistent with the aim of this preliminary review, i. e. to identify abstracts displaying very significant linguistic or stylistic issues. It was therefore decided to

⁵ The references cited here only refer to errors made by French writers, but we acknowledge that other NNS-written academic work has also been covered by previous research, with, however, more emphasis on style and phraseology than on the specific topic of errors.

⁶ ABES: Agence bibliographique de l'enseignement supérieur.

⁷ Of note, no official instructions for authors are available from ABES for the writing of abstracts. It is therefore likely that doctoral candidates rely on advice from their academic advisors, or seek stylistic inspiration from previously posted abstracts.

only retain the abstracts displaying multiple errors, whose mitigation could therefore be prioritized for certifying ENS students in scientific writing.

Analysts initially read and rated all the abstracts on a three-tier scale (1 = adequate style and language; 2 = some errors, but acceptable style and language; 3 = significant number of errors in the text). Although empirical, and therefore perhaps not extremely accurate, this method allowed to single out the texts that obviously appeared to be of lower quality, pending further analysis. Abstracts that were given a grade 3 (62 in geoscience, 61 in mechanical engineering) were retained for in-depth error analysis. The resulting corpora (representing 15.8 % of the initial geoscience sample, and 9.6 % of the initial mechanical engineering sample) are described in the table below, and will henceforth be designated as the GC and the MEC.

Table 1: Characteristics of the Geoscience and of the Mechanical Engineering corpora

	Geoscience Corpus (GC)	Mechanical Engineering Corpus (MEC)
Total number of words	17 723	13 014
Mean number of words	285.9	213.3
Maximum number of words	506	539
Minimum number of words	115	45
Standard deviation	103.79	88.56

Each abstract was then systematically reviewed for errors in a bottom-up fashion (no pre-established list of errors was used) and annotated as precisely as possible (an example of a fully annotated abstract is available in Appendix 2). Three analysts served as first-line investigators, and their findings were vetted by a senior analyst with 20 years’ experience in English scientific writing. All types of errors were considered, i. e. errors related to grammar, style but also terminology and phraseology, thus including both general and specialized features of language. Errors were initially classified into a preliminary typology by each analyst, as abstracts were being reviewed. Categories of errors were then consensually validated to obtain a final typology, which we describe in the results section of this article. In the rare cases where an identified error could possibly be classified under several categories, the four analysts compared their views and reached a consensus on the most adequate categorization.

3 Results

Errors were classified into three main categories: general grammar, expert grammar, and stylistic errors. The sub-categories formulated for each main category of errors were as follows:

General grammar: determiners, genitives, incorrect part of speech, intrusive plurals, missing plurals, prepositions, syntax, subject-verb agreement, tense formation, word order. The typology of grammar errors that we formulated is partly consistent with a previous classification formulated by Birch-Bécaas (1996: para 17), who broke down grammar errors into “determination, tense, cohesion, word order, prepositions, modality, voice and miscellaneous (problems of concord, the use of time expressions such as *for*, *since* and *during*)”.

“**Expert grammar**” is what we turned our attention to next. It is well known that scientific writing can be characterized by certain specific grammatical and syntactic features, such as a frequent use of passive and impersonal structures (Wilkinson 1992, Rowley-Jolivet 2001), specific “conventionalized” tenses (Hinkel 2004) and a high density of noun structures, which

reflect the expectations of disciplinary discourse communities. Biber/Gray (2010), in particular, showed that academic style in English is highly “compressed”, owing to the use of noun phrases with numerous pre- and post-modifiers such as adjective phrases, nouns or prepositional phrases. Therefore, while not incorrect from a linguistic point of view, some grammatical choices made by junior Francophone researchers may be perceived as highly inadequate in the context of English scientific writing. These register-specific choices were termed “expert grammar” by Halliday/Martin (1993). From the analysis of the corpus, two sub-categories of expert grammar errors clearly emerged: issues with modifiers and compound phrases, and ill-advised choice of tenses in the context of scientific writing.

Efforts were also made to minimize possible error overlap in the analysis of grammatical issues, notably in the case of an inadequate order of elements in compound phrases (as in “in two experimental devices incubations” instead of “incubation devices” in the GC⁸), which could also fall under the “word order” category: it was decided that all word order issues associated with compound modifiers would fall under the “modifiers and compounds” category, and would therefore pertain to expert grammar issues.

A third category was retained after analyzing the corpus, and was designated as “**stylistic errors**” including four sub-categories: poor choice of collocations or phraseology, complex errors, use of informal or inadequate register, and obscure formulations.

Of note, a fourth category of errors was found, that of loan translations. However, as it represented only 1.54 % and 2.39 % of the overall number of errors in the GC and the MEC (respectively), this type of error was deemed relatively anecdotal.

3.1 Grammar errors

Several general grammar⁹ errors were observed in our corpus. The ten sub-categories are shown in Table 2 and Table 3:

Table 2: Analysis of general grammar errors in the GC

	% of overall grammar errors	Mean error ratio (% of total number of words)	Standard deviation of mean error ratios
Determiners	29.94	0.81	0.0060
Syntax	15.80	0.43	0.0052
Prepositions	13.72	0.37	0.0038
Word order	12.06	0.33	0.0050
Subject-verb agreement	7.90	0.21	0.0033
Missing plurals	7.28	0.20	0.0029

⁸ Source: <http://www.theses.fr/2016LORR0148>, accessed in December 2019.

⁹ By “general grammar”, we mean grammatical choices that do not reflect certain constraints and established traditions of scientific writing in English, e. g. using action verbs in the past tense and the passive voice in the “methods” section of a research article. General grammar can thus be contrasted with “expert grammar” (Halliday/Martin 1993), i. e. grammatical choices that are directly governed by the specialized genre to which the text belongs and that reflect the expectations of a given discourse community.

	% of overall grammar errors	Mean error ratio (% of total number of words)	Standard deviation of mean error ratios
Incorrect part of speech	7.07	0.19	0.0037
Intrusive plurals	6.03	0.16	0.0033
Tense formation	4.99	0.14	0.0039
Genitives	2.29	0.06	0.0020

Table 3: Analysis of general grammar errors in the MEC

	% of overall grammar errors	Mean error ratio (% of total number of words)	Standard deviation of mean error ratios
Determiners	33.63	0.86	0.0062
Syntax	31.23	0.80	0.0083
Prepositions	8.41	0.22	0.0036
Incorrect part of speech	7.81	0.20	0.0046
Word order	7.21	0.18	0.0030
Intrusive plurals	6.01	0.15	0.0036
Tense formation	4.50	0.12	0.0027
Missing plurals	4.20	0.11	0.0028
Subject-verb agreement	2.70	0.07	0.0026
Genitives	2.10	0.05	0.0018

Overall, three types of grammar errors (determiners, syntax and prepositions) accounted for a significant majority of all errors (59.46 % in the GC, 73.27 % in the MEC) in both corpora. Interestingly, syntactic issues were much more present in the MEC than in the GC (31.23 % v. 15.80 %), exemplifying some degree of disciplinary variation in errors, but convergence between the two corpora was also observed for other error types (notably determiners, with relatively close error rates in both corpora, 29.94 % in the GC v. 33.63 % in the MEC). Issues with parts of speech or intrusive plurals also had very similar mean ratios in both corpora. Moreover, the relatively high levels seen in the standard deviation of mean error ratios for those three very frequent types of errors also suggest that error types occur in an uneven fashion in each individual abstract (a pedagogical repercussion of this finding is probably that the mitigation of main grammatical errors should be specifically tailored to each doctoral student).

Incorrect use of determiners

In some cases, given the trend towards brevity and concision of scientific writing, a formulation without a determiner can be considered as acceptable in an abstract or a scientific article, where it would have been expected in “general” English, in compliance with traditional grammar rules, as shown in the example below:

- (1) MEC: A method for **systematic synthesis of** spherical parallel mechanisms architectures, based on algebraic proprieties of the Lie group of displacements, was developed.

In example (1), there is no definite or indefinite article before “systematic synthesis”. While it might appear as an erroneous choice under traditional grammar rules, the definite article can probably be left out here, owing to the need for efficiency and brevity often observed in scientific writing. However, we also observed more instances in which authors omitted to use the definite article while its use was required, as in “the aircraft industry” in example (2) below (the phrase also has an additional collocational issue, as “aviation industry” would obviously have been a better choice):

- (2) MEC: Working context is in the machining without lubrication of the alloy AA on 2017 fluently used in **aircraft industry**.

Conversely, generic plurals were at times used with the definite article, while it should have been left out:

- (3) MEC: **The capillary pumped loops** are passive and modular heat transfer devices, characterized by their highly efficient and highly reliable behavior.

In example (3), the article “the” is not needed: using the definite article would imply a specific reference to a certain group of capillary pumped loops already mentioned in the text of the abstract, while the sentence actually provides a generic definition (each and every capillary pump loop in the study can be characterized as a “passive and modular heat transfer device”). On the contrary, example (4) presents a context in which the article is needed. The use of a defining prepositional clause “of the geodynamic evolution” requires the use of a definite article before “main stages”:

- (4) GC: They are correlated with **main stages of** the geodynamic evolution of the basin.

Issues with the indefinite article were also noted. In example (5), the students misused “an” instead of the article “a”:

- (5) GC: That methodology is illustrated and applied **to an modelling process**.

Our findings suggest that the proper use of both the definite and indefinite article is not mastered by low-proficiency doctoral students in France, although most of them have received 11 years of formal instruction in English (7 years in secondary school, and generally 4 years at university¹⁰).

Some errors related to other determiners, especially possessive pronouns, were also observed, as in example (6):

- (6) GC: The current calculations have been done to complete **his results**.

The choice of the incorrect possessive “his” (instead of the determiner “these”) can probably be explained by the student’s mistake regarding the two homophones *ses* (‘his’) and *ces* (‘these’) in French. Incorrect use of determiners was also associated with issues related to grammatical agreement, as in example (7):

¹⁰ Under French educational regulations, all Master’s degrees at French universities should theoretically offer formal instruction in foreign languages, notably English.

- (7) GC: **This images** are greatly improved ...

Overall, our findings suggest that determiners, and most notably articles, are very frequently misused by low-proficiency doctoral students in France. Two main reasons may explain this phenomenon: firstly, there are very significant differences in the use of both the indefinite and the definite articles in French and in English, with a much higher number of instances where the ‘zero article’ is needed in the latter; therefore, L1 interference probably accounts for a significant number of errors with articles. Secondly, formal instruction in English grammar has dramatically declined in the past 30 years in the French secondary school system (which favors learner-centered curricula and a pedagogy of English based on socialization through language¹¹).

Incorrect syntactic structures

A large number of syntactic inadequacies were observed in our corpus. Very often, punctuation or intrusive elements disrupted syntactic units (for instance, the verb/object unit, the noun phrase or prepositional phrase unit ...), as in example (8):

- (8) GC: Hydrothermal systems could have constitute [sic] a favorable environment for the appearing of life because these systems are characterized by black smokers and white smokers with an ecosystems [sic] independent of solar energize **where the most primitives organisms live, found in actual environments, the hyperthermophiles.**

Another frequent case is the use of run-on sentences, with lack of punctuation, coordinating or subordinating elements, as in example (9):

- (9) GC: During this study I developed a post-processing technique **called WAM** (Weighted Average Model) **allows the reconstruction of reliable velocity models of P and S waves.**

In a few cases, we even found incomplete sentence fragments:

- (10) GC: During the Neogene a roll-over system developed on the slope of the DBGM, **this roll-over detachment at a surface of clays of the Eocene-Oligocene.**

At times, some sentences with a poor syntax were even barely understandable upon first reading, as in the following example:

- (11) GC: The aim of this thesis is to study the sulfur behavior in hydrothermal fluids subjected to low grade metamorphism. **It** is separated into three interconnected studies linking natural and experimental study.

In example (11), the deictic “it” is too far away from its referent, which results in a pronoun whose referent is unclear (one may indeed think that “it” refers to “metamorphism”).

¹¹ This is termed *pédagogie co-actionnelle* in the French secondary school system.

Prepositions

The choice of appropriate prepositions also seemed to be one of the major difficulties faced by low-proficiency doctoral students, as can be seen in example (12):

- (12) MEC: Using mesoscopic model and the intrinsic failure criteria, a cohesive model (macroscopic model) in agreement **of** time calculation limitations is identified.

We hypothesize that errors with prepositions were often due to L1 interference. It can be assumed that authors tend to write or at least mentally pre-formulate their abstracts in French first, then translate their texts into English, which may cause significant issues with several grammatical structures, including prepositions. This can be observed in example (13), which erroneously transposes the French expression *pour cela* into English as “for it” (instead of a preferable formulation such as “in order to do so”):

- (13) MEC: The final aim is to provide a model able to modelling multi-materials structure under crash loading. **For it**, a characterisation of a phenomenological model (mesoscopic scale) is proposed.

Having described the three main grammatical issues that were identified, we now turn to some selected examples of less frequent errors.

Missing plurals

Some plurals were omitted or missing. Although not very frequent, this error revealed a poor command of plurals indicative of general notions or categories, as in example (14):

- (14) GC: The last point is the feasibility of the determination of **rare earth element in fluid inclusion**.

One would expect “elements” and “inclusions”, as the sentence does not refer to any specific context and is thus endowed with a general scope. A probable explanation of these errors lies in the fact that the French language, contrary to English, generally expresses generic notions in the singular. Therefore, it is very likely that students applied this rule while writing or translating their abstracts into English, and were not aware of differences between French and English in this respect.

Subject-verb agreement

Some errors in subject-verb agreement appeared to reflect a lack of basic grammatical knowledge, notably as regards subject-verb agreement:

- (15) MEC: The considered models are widely used for engineering applications and **focus have been made** on the Simo model implemented in finite element commercial software Abaqus.

Tense formation

Example (16) exemplifies errors related to tense formation, especially regarding the formation of the infinitive and of past participles:

- (16) GC: This **to better understood** the role of sulfur speciation in the interactions between an aqueous phase and a hydrocarbons fluid during the TSR.

Word order

An incorrect order of components in clauses appeared to be one of the most frequent grammar errors in our corpus. Adjectives (example (17)), adverbs (example (18)), direct objects (example (19)) were misplaced by authors:

- (17) GC: This **study natural** was completed by a preliminary experimental study.
 (18) GC: I show that the seasonal subsidence **depends greatly** on the geological land unit ...
 (19) GC: This technique allows **to heat up to 300°C samples** (natural and synthetic).

Genitives

Incorrect uses of genitives were also observed in our corpus (although at low frequencies, with a mean ratio of 0.06 % in the GC and 0.05 % in the MEC), as in example (20):

- (20) MEC: Some comparisons with the results from **the Cauchy's** similarity law highlight a significant improvement in term of the accuracy of the predictions of the plateaus of force.

3.2 Expert grammar errors

As shown in Table 4, our investigations highlighted two major issues in this category of errors: low-proficiency doctoral students appear to struggle with modifiers and compound phrases, and also tend to show poor judgment in tense choice.

Table 4: Analysis of expert grammar errors in the GC

	% of expert grammar errors	Mean error ratio	Standard deviation of mean error ratios
Modifiers and compound phrases	45.33	0.38	0.0059
Choice of tense	54.67	0.46	0.0059

Table 5: Analysis of expert grammar errors in the MEC

	% of expert grammar errors	Mean error ratio	Standard deviation of mean error ratios
Modifiers and compound phrases	53.76	0.33	0.0077
Choice of tense	46.24	0.66	0.0073

Modifiers and compound phrases

As shown in Tables 4 and 5, a source of error in terms of “expert grammar” lies in the formation and use of compound nouns and noun phrases. As Birch-Bécaas (1996: para 22) indicated, Francophone researchers need “to incorporate a mass of information in as concise a text as possible. This leads to dense lexis and complex compound constructions [...]. For the NNS however, the use and over-use of nouns as pre-modifiers is problematic.”

First, we encountered many cases in which the stacking of modifiers was excessive:

- (21) GC: It conveys the doubt linked with **our subsoil properties understanding** on probabilistic models, and proposes to integrate it on them.

In addition, the formation of compounds seemed to be an important source of error. Several errors involved the use of an intrusive -s ending in the modifier noun, while this is generally forbidden by grammar rules (with a few exceptions such as “arms race”), as in example (22):

- (22) GC: **Tools development** for geophysical data interpretation ...

As already mentioned above, a third category of errors in compound modifiers involved incorrect component order, as in example (23), where the correct order of words in the compound phrase would probably be “the study of hot steel brittleness”:

- (23) MEC: The aim of this thesis is to optimize a thermo-mechanical test dedicate[d] to the study of **a hot brittleness** of steels.

Even if, as Mignot (2001: 2) points out, compounding is a very productive way to form nouns in English, researchers for whom English is their second language thus need to be careful in the formulation of new compounds. Indeed, Biber/Gray (2010: 11) showed that in a “compressed noun phrase” (which are frequently used in English language scientific writing) it can be difficult to ascertain the accurate semantic relationship between the head noun and phrasal modifiers.

Tense choice

Among the most common errors in our corpus were errors in the choice of tenses, in relation to expert grammar. Hinkel (2004) demonstrated that even after many years of L2 instruction and practice, advanced NNS students still experience difficulty with the conventionalized uses of tenses, aspects and the passive voice in written academic discourse. As Birch-Bécaas indicates, “The French researcher [...] tends to confuse the preterit and the present perfect for the description of procedures” (1996: para 20). Indeed, it is the simple past that is chiefly used in academic writing (in the active or passive form) to describe the different steps in the study, notably methods and results. In breach of this established convention, and consistent with Birch-Bécaas findings, many authors in our corpus prefer to use the present perfect, particularly while referring to their own methodology, as in example (24), although the use of the present perfect should be limited to reference to past studies and results obtained by other researchers (in a review of available literature on the subject, as in the phrase “previous studies have shown that ...”, for example):

- (24) MEC: The tribological and spectrometric measurements with the rubbed surfaces analysis **have permitted** to distinguish two varieties of tribological behaviour.

Additionally, research articles, dissertations and abstracts use the simple present almost exclusively to express general truths, such as the background of the study, or generalizable conclusions. Some Francophone authors, conversely, seem to be tempted to use the present to describe what they did to obtain their results, instead of opting for the simple past, thereby demonstrating poor proficiency in the conventionalized use of tenses, as in example (25):

- (25) GC: **In Tibet, I process data** from the Envisat satellite archives, at the boundary of the Tibetan plateau, in two seismic gaps, **which appear** interesting to study the partitioning of the convergence.

3.3 Stylistic errors

A significant number of errors (30.26 % and 46.05 % of the overall total of errors in the GC and the MEC, respectively) had to do with style in our corpus. Stylistic errors can affect the clarity and readability of an abstract, or transgress rules of academic writing implicitly or explicitly imposed by discourse communities. Very long sentences, for example, are not advised in scientific writing, because they may lead to considerable lack of clarity, as in example (26):

- (26) GC: In this way, **the Curiosity rover that travels** in Gale crater, **which formed** by impact during the Hesperian period (3.5-3.8 Gyr) within igneous basement rocks dated at 4.2 Gyr, **discovered** Noachian alkaline igneous rocks (> 3.8 Gyr) using the ChemCam LIBS instrument ('laser induced breakdown spectroscopy').

As can be seen in the example, embedded relative clauses ("that travels ...", "which formed", "dated at 4.2") hinder the understanding of the structure of the sentence, especially that of the matrix clause "the curiosity rover [...] discovered Noachian alkaline rocks (> 3.8 Gyr)".

However, we observed very few overly long sentences in our corpus (the fact that we investigated abstracts, i. e. relatively short texts generally comprising 200 to 300 words, puts this finding in perspective). Therefore, we did not retain this first type of stylistic error in our typology (although it may be a significant error in full-length research articles written by low-proficiency students), but other significant errors were observed, as shown in Tables 6 and 7:

Table 6: Analysis of stylistic errors in the GC

	% of stylistic errors	Mean error ratio	Standard deviation of error ratios
Collocations and phraseology	54.58	0.91	0.0079
Complex errors	11.86	0.20	0.0034
Informal or inadequate register	5.42	0.09	0.0028
Obscure formulations	28.14	0.47	0.0079

Table 7: Analysis of stylistic errors in the MEC

	% of stylistic errors	Mean error ratio	Standard deviation of error ratios
Collocations and phraseology	56.21	0.81	0.0124
Complex errors	4.74	0.07	0.0044
Informal or inadequate register	3.84	0.06	0.0027
Obscure formulations	35.21	0.051	0.0107

Interestingly, the standard deviations of stylistic error ratios revealed relatively high variability in the incidence of issues with collocations and obscure formulations in both corpora, whereas complex errors or register issues were more evenly distributed. This finding probably reflects the idiosyncrasies of individual writers when formulating their ideas, but warrants further study (structured interviews of authors would certainly be useful to ascertain the reasons why they made some incorrect formulation or stylistic choices).

Collocations and phraseology

We first grouped together all the errors that appeared to be related to inadequate word choice or phraseology. Almost all collocational issues in the GC and the MEC had to do with established conventions of Anglophone scientific writing, which has a certain phraseological fixity, as amply demonstrated in previous studies (Gledhill 2000a, 2000b, Hyland 2008, Cortes 2013, Pan/Reppen/Biber 2016, to quote but a few surveys). Some words or some formulations, notably those used as metalanguage to describe the inner workings of the research itself, may be ill-chosen for a scientific paper, such as “in this work” in example (27) is used instead of, among a range of possible adequate formulations, “in this study”.

(27) GC: **In this work**, a many experimental campaign was carried out.

However, most of the errors were not only due to the use of an isolated lexical item, but rather to that of a complete lexical sequence, which would probably be perceived as inadequate in terms of scientific phraseology by proficient scientific writers or by reviewers. In example (28), we would have expected a verb associated with investigations (“determine”, “investigate”, for example) instead of “concerns”:

(28) GC: **The objective of my thesis concerns** the acoustic and seismic properties of unconsolidated formations.

Complex errors

Several passages contained a combination of interrelated multiple errors. Such errors were labelled as “complex errors”. Indeed, some segments displayed multi-layered errors that we were unable to classify under a single, specific type. Example (29) illustrates the complex mechanisms at work in those errors:

(29) MEC: **A discussion is made with concern to** experimental set-up as well as the used procedures for an efficient specimens testings.

Here, the overall formulation seems heavy and inadequate: first, the lexical-grammatical pattern “to make a discussion” is inadequate, while the verb “to discuss” would be more suitable. As we know that in scientific academic writing the passive voice (*x is discussed*) is at times more appropriate than the active one (*we discuss*), especially when referring to methods or objectives, our suggested formulation would be “the experimental set-up is discussed, as well as ...”. We would also leave out the heavy and unnecessary phrase “with concern to”.

Poor syntax very often compounded problems of other nature in our corpus. In example (30) for instance, both syntax and the choice of terms are problematic:

- (30) GC: frictional damping [...] is a **parameter difficult to tune**.

The lexical-grammatical pattern “to tune a parameter” does not seem to be adequate here, as “tuning” suggests a very fine mastery and control of the parameter with the help of an instrument, which is not what the author means, when we look at the French version of the abstract.

Informal or inadequate register

Other stylistic errors included errors of register, such as informal formulations, or contracted forms, which are not usually found in academic writing.

- (31) MEC: Consequently, **it’s** pertinent to make these studies again with the modern means of simulation.

Furthermore, inadequate evaluative language was found in our corpus. In example (32) for instance, the evaluative adjective “simplistic” could be read as slightly offensive to researchers who suggested the interpretation quoted by the author:

- (32) GC: Until recently, Mars was considered as a planet with a homogeneous crust dominated by olivine-rich basalts. This **simplistic** vision has been largely disrupted especially with results of recent in situ missions.

In this example, hedging could also have been useful to show more respect for alternative visions: “this vision may be incomplete” could have replaced the phrase in bold. Hyland (2008: 102) suggested that the avoidance of categorical assertions shows both acceptance of alternative views and recognition that one’s judgment or assertion is subjective and/or temporary. It seems clear that the author of example (32) was not aware of those Hylandian lexico-grammatical codes.

Obscure formulations

Other stylistic errors were categorized as obscure formulations when it was difficult for the analyst to ascertain or even to guess the meaning of the phrase. For instance, example (33) shows how the very message of the abstract can be affected by obscure structures:

- (33) GC: **This opening has the relative movement towards the southeast of the Yucatan Block, this will be the origin of the DBGm [...]**.

The main problem of the sentence lies with the semantics of the verb “has”: did the author intend to say that “the opening” *triggers* – and not “has” – “the relative movement towards the southeast of the Yucatan Block”? Or, as the French translation suggests, is there a confusion

between the verb “has” and coordinating conjunctions “and” or “as well as”, in which case the syntax of the whole segment needs to be revised (“the opening as well as the relative movement towards the Yucatan Block is at the origin of the DBGm”)?

4 Discussion

Establishing a typology of errors in scientific writing is a rather arduous task, as the choice of categories may seem arbitrary at times, or may categorize errors in a heterogeneous fashion (errors may affect grammar, register, style, text structure ...), with different levels of focus (errors may be analyzed at part-of-speech level, sentence level, paragraph level, text level, or even in relation to pragmatic or cultural situations and contexts). Thematic-rhematic structure may also serve to construe errors, notably in scientific articles, where informational patterning can be highly codified (Carter-Thomas 1998). In this study, our bottom-up approach led us to formulate a heterogeneous typology that included both grammatical and stylistic features, but other approaches could of course be relevant. Besides, errors may at times be difficult to categorize, or may be intermingled to form “complex errors”, as suggested above.

Our bottom-up approach allowed us to formulate error types “on the go”, as errors were gradually discovered in the corpus, but it also factored in the purposes for which we undertook this study. Indeed, in our view, a successful typology of errors should be neither too broad (e. g. with very generic categories such as “lexis”, “grammar”, etc.), nor overly specific (e. g. with multiple, very narrow categories such as, hypothetically, “improper order of components in cleft clauses”), notably when the projected typology will be used in support of ESP/EAP instruction modules and/or for certification purposes, as was the case in this study. In other words, as our ultimate objective was to include the typology of errors in a multiple-choice error detection exercise, we tried to obtain a “workable” classification that offered, in our view, a good tradeoff between descriptive specificity and efficiency for scientific writing teaching and certification purposes. A simple typology based on very general categories, similar to Doushaq’s (1986), who distinguished issues at sentence level, paragraph and content level in academic compositions written by Jordanian students, would not have served our purposes. Conversely, a very specific typology leading to several dozen categories would not have been workable for inclusion in a multiple-choice exercise. Hence, we decided, for example, to use a broad, encompassing category (“syntax”) for syntactic errors or inconsistencies, although, of course, such errors could have been broken down into multiple sub-categories (problems with subject-predicate relation, with complements, with adjuncts, with prepositional phrases, with subordinate clauses, etc.).

Although some degree of dispersion and variability were observed in the distribution of error types amongst the GC and the MEC, our typology did highlight some very frequent error types, as shown in Table 8:

Table 8: Overall breakdown of error types

	GEOSCIENCE % of overall errors		MECH. ENGINEERING % of overall errors
Collocations and phraseology	16.51	Collocations and phraseology	25.88
Determiners	14.77	Obscure formulations	16.22
Obscure formulations	8.51	Determiners	11.64
Tense choice	8.41	Syntax	10.81
Syntax	7.79	Modifiers and compound phrases	10.40
Modifiers and compound phrases	6.97	Tense choice	8.94
Prepositions	6.77	Prepositions	2.91
Word order	5.95	Incorrect part of speech	2.70
Subject-verb agreement	3.90	Word order	2.49
Complex errors	3.59	Loan translations	2.39
Missing plurals	3.59	Complex errors	2.18
Incorrect part of speech	3.49	Intrusive plurals	2.08
Intrusive plurals	2.97	Informal or inadequate register	1.77
Tense formation	2.46	Tense formation	1.56
Informal or inadequate register	1.64	Missing plurals	1.46
Loan translations	1.54	Subject-verb agreement	0.94
Genitives	1.13	Genitives	0.73

As can be seen in Table 8, six priorities in terms of error mitigation clearly emerge from our typology: collocations and phraseology, determiners, modifiers and compound phrases, obscure formulations, syntax, tense choice represented 62.96 % of all errors in the GC, and 83.89 % in the MEC. A seventh type of error (issues with prepositions) also appeared at a relatively high frequency (6.77 %) in the GC, while appearing as more anecdotal (2.91 %) in the MEC. It can therefore be hypothesized that, instead of trying to mitigate all errors in a comprehensive fashion, scientific writing instructors could gain significant efficiency by concentrating most pedagogical efforts on these very frequent errors in both corpora, and more specifically on adequate collocations and stylistic clarity (rather than on more traditional grammar issues). Indeed, the overall proportion of traditional grammar issues (excluding “expert grammar” errors) was 52.78 % in the GC and only 37.32 % in the MEC, to be compared with the overall frequency of stylistic errors (30.25 % in the GC, 46.05 % in the MEC). Our finding that traditional grammar issues did not represent the bulk of overall errors, notably in the MEC, is in

contrast with the results obtained by Birch-Bécaas in 1996 and with Bychkovska/Lee in 2017, who found a significant preponderance of grammatical issues in the errors they analyzed.

It also seems necessary to factor in possible disciplinary variation: for example, Table 8 shows that there were twice as many obscure formulations in the MEC compared to the GC (16.22 % v. 8.51 %), which warrants further investigations. While assessing the impact of disciplinary variation was not a major outcome of this study, we hypothesize that the higher number of issues with prepositions in the GC may have been due to the need to describe the spatial characteristics of geological terrains or features – as in

- (34) GC: “These results explain complex rift systems with both vertical penetration of plume material **into** the overlying lithosphere”

– thereby necessitating a more frequent use of prepositions.

Determining the causes of errors was not the purpose of this study, but we can hypothesize that they are due to multiple factors, notably, as already discussed above, L1 interference (although, interestingly, the number of direct loan translations was low in both corpora, a finding that is perhaps at odds with traditional beliefs in English language instructors, the influence of French could clearly be seen in determiners, syntactic structure, collocational choices and compound modifiers). It is likely that most authors wrote their abstracts in French first, before translating them into English, but we would need to verify this hypothesis through questionnaires or interviews. Other sources of errors may include lack of adequate proofreading, false beliefs (such as the frequent belief that modifiers can be stacked without any limit in English), or even by the improper use of dictionaries. A more detailed study may show that L1 interference is indeed a frequent source of errors, as in example (35):

- (35) GC: The use of two frequencies (50 and 500 MHz) as well as comparison with trenches bring **complementaries informations** on the geometry.

The misleading influence of French grammar can be seen twice here. On the one hand, adjectives agree in French, whereas they do not in English, which explains the erroneous plural on the adjective “complementary”. On the other hand, “information” is uncountable in English, whereas the plural would be used in French (*des informations*).

This study has limitations, including the fact that it is based on a relatively small corpus¹² of 123 abstracts; therefore, some error types not included in our typology may have been overlooked. However, we are confident that similar investigations into larger corpora of abstracts would confirm our main findings, notably a convergence towards six predominant types of errors (with some degree of disciplinary variation). Although error dispersion and variability were seen amongst the 123 abstracts, determiners, syntax, choice of tenses (particularly a clear trend towards using the present perfect to describe methods), compound phrases, collocations/phraseology, and obscure formulations could be described as the main areas of concern.

Further, interestingly, a Geoscience abstract (<http://www.theses.fr/2016LORR0342>) did not have many errors (9 errors, word count = 272), but its style was consensually identified as “poor” by the four analysts, perhaps due to its excessively complex style (and possibly because of an extensive use of terminology). Therefore, it should also be granted that factors other than

¹² Previous research on the development of language proficiency tests based on data derived from corpora has used larger corpora. A notable example is Sharpling (2010), who used the British Academic Written English (BAWE) corpus to develop an English language test at the University of Warwick.

the errors identified in this article (i. e. text coherence and cohesion, thematic-rhematic structure, average length of sentences, terminological density, for example) may affect the clarity, readability and acceptability of a scientific abstract written in English.

Overall, very significant issues were noted in abstracts written by low-proficiency doctoral students, thereby limiting the potential impact of the research conducted by those doctoral students in their disciplinary communities. We tentatively attempted to define a metric of error frequency by dividing the total number of linguistic and stylistic errors by the word count of each abstract, thereby obtaining the *Comprehensive Error Ratio* or CER¹³. CERs significantly varied in our corpus, as can be seen from Table 9:

Table 9: *Comprehensive error ratios (CERs) in the GC and the MEC*

	GEOSCIENCE	MECH. ENGINEERING
Mean CER	5.79 %	7.89 %
Highest CER	15.09 %	18.29 %
Lowest CER	3.08 %	3.90 %
CER standard deviation	2.5	3.1

One can observe that mean CERs were relatively close in the GC and the MEC, which suggests that disciplinary variation in the overall number of errors was relatively limited between our two corpora. Although the range of CERs was extended in both corpora, one could reasonably assume that CERs above 6 %¹⁴ reflected a very poor quality of language and style (22 abstracts out of 62 had CERs above 6 % in the GC, versus 42 out of 61 in the MEC, reflecting a higher concentration of errors in poorly written mechanical engineering abstracts). Having or helping doctoral students or junior researchers compute their CERs in first drafts of abstracts or articles while receiving scientific writing training may therefore help them become more aware of the need to mitigate their errors. Objectives in terms of CER reduction may be assigned to students over the course of a semester or an academic year. Combined with exposure to corpora reflecting the stylistic patterns generally accepted in the scientific community, notably through concordancing activities based on disciplinary corpora of research articles (Flowerdew 2015, Simard 2018) we believe that CER awareness-building could significantly improve the quality of scientific abstracts or articles. Results of studies on high-level doctorate students' writing (Charles 2011) and links to concordances from proficient student assignments such as those found in the BAWE corpus (Vincent/Nesi 2018) could also be used as alternative teaching tools.

However, "error is not sin": rather than being viewed as negative and penalizing, errors should be reconsidered as a positive contribution to language learning. We also need to keep in mind that the perception of errors varies according to one's institutional position in the ecosystem of research (Sionis 1993), and that native language researchers might not consider some errors in the same way as ESP/EAP instructors do. Another important remark by Hamilton (2015) is that grammar and lexis cannot constitute the only pedagogical objective when training learners of English, nor the only objective of error analysis. In this respect, we would concur with Vincent/Nesi (2018: para 28), when they point out: "Not all the problems we en-

¹³ Relevant results for each abstract can be obtained from the authors upon request by email.

¹⁴ As an example, the second Geoscience abstract had a CER of 8.02 %, with 21 errors for a total word count of 285.

counter [in student academic writing] can be classed as ‘errors’ in the sense of grammatical mistakes; some are simply unidiomatic or in an inappropriate register, often because of the writers’ collocation choices.” Further, grammar cannot be separated from text cohesion and coherence, also called “global errors” as they affect semantic links between sentences (Carter-Thomas 1998). Pragmatic considerations or text organization should also be taken into account for error analysis and categorization, which of course warrants further studies.

When considering a typology of errors in scientific writing, one should also accept the fact that, as suggested by Hynninen/Kuteeva (2017), perceptions of what constitutes “good” scientific writing may significantly vary between disciplines such as history and computer science, although a trend towards “a standard norm” based on understandability and clarity is also seen among various disciplinary discourse communities. McKinley/Rose (2018) thereby suggested that research journals should re-think their conceptualization of “error-free writing” in English for research purposes, notably by decoupling it from “nativeness”. In this respect, developing typologies of errors may help non-native scientists mitigate the most frequently observed linguistic and stylistic issues. We hope that the tentative typology presented in this study may help them expand their proofreading skills through better awareness of frequent errors. Error typologies may therefore empower them to improve linguistic and stylistic choices, and ultimately become competent members of discourse communities in their disciplines.

References

- Albert, Camille/Garnier, Marie/Rykner, Arnaud/Saint-Dizier, Patrick (2010): “Description et Annotation des Erreurs. Le Cas des Francophones s’Exprimant en Anglais.” *Multilinguisme et Traitement Des Langues Naturelles*. Eds. Ismaïl Biskri/Adel Jebali. Québec: Presses de l’Université Du Québec. 54–70.
- Biber, Douglas/Gray, Bethany (2010): “Challenging Stereotypes about Academic Writing: Complexity, Elaboration, Explicitness.” *Journal of English for Academic Purposes* 9.1: 2–20.
- Birch, Susan (1996): *Les Besoins Linguistiques des Scientifiques Français Publiant en Anglais: Analyse d’un Corpus de Premières Rédactions et de leur Correction*. Lille: ANRT, Université de Lille III.
- Birch-Bécaas, Susan (1996): “French Researchers Publishing in English. An Analysis of a Corpus of First Drafts.” *ASp. La Revue du GERAS* 11–14: 75–88. 02.03.2020 <<https://journals.openedition.org/asp/3432>>.
- Bolton, Kingsley/Nelson, Gerald/Hung, Joseph (2002): “A Corpus-Based Study of Connectors in Student Writing: Research from the International Corpus of English in Hong Kong (ICE-HK).” *International Journal of Corpus Linguistics* 7.2: 165–182.
- Bondi, Marina/Lorés Sanz, Rosa, eds. (2014): *Abstracts in Academic discourse*. Bern: Lang.
- Buckingham, Louisa/Aktuğ-Ekinci, Duygu (2017): “Interpreting Coded Feedback on Writing: Turkish EFL Students’ Approaches to Revision.” *Journal of English for Academic Purposes* 26: 1–16.
- Bychkovska, Tetyana/Lee, Joseph J. (2017): “At the Same Time: Lexical Bundles in L1 and L2 University Student Argumentative Writing.” *Journal of English for Academic Purposes* 30: 38–52.
- Carter-Thomas, Shirley (1998): *Conference at the Université de Bretagne Occidentale (7ème Journée ERLA/GLAT) “Erreurs Locales et Erreurs Globales: Une Contribution à l’Analyse Textuelle de l’Anglais Scientifique”*, Rennes, 4 June 1998. 15.03.2019 <https://www.researchgate.net/publication/32221355_Erreurs_locales_et_erreurs_globales_une_contribution_a_l%27analyse_textuelle_de_l%27anglais_scientifique>.
- Charles, Maggie (2011): *Corpus Linguistic Conference at the University of Birmingham “Making Concessions in Academic Writing: A Corpus Study of Patterns and Semantic Sequences”*, Birmingham, 20.–22. July 2011. 02.03.2020 <<https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2011/paper-88.pdf>>.

- Corder, Stephen Pit (1967): "The Significance of Learners' Errors." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5.4: 161–170.
- Corder, Stephen Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.
- Cortes, Viviana (2013): "The Purpose of This Study Is To: Connecting Lexical Bundles and Moves in Research Article Introductions." *Journal of English for Academic Purposes* 12.1: 33–43.
- Doushaq, Hufeeq H. (1986): "An Investigation into Stylistic Errors of Arab Students Learning English for Academic Purposes." *English for Specific Purposes* 5.1: 27–39.
- Ferris, Dana (2011): *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana/Roberts, Barrie (2001): "Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need to Be?" *Journal of Second Language Writing* 10.3: 161–184.
- Flowerdew, Lynne (2000): "Investigating Referential and Pragmatic Errors in a Learner Corpus." *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Eds. Lou Burnard/Tony McEnery. Frankfurt a. M.: Lang. 145–154.
- Flowerdew, Lynne (2015): "Using Corpus-Based Research and Online Academic Corpora to Inform Writing of the Discussion Section of a Thesis." *Journal of English for Academic Purposes* 20: 58–68.
- Gaillat, Thomas (2013): "Annotation Automatique d'un Corpus d'Apprenants d'Anglais avec un Jeu d'Étiquettes Modifié du Penn Treebank". *Proceedings of TALN 2013. Les Sables D'Olonne, 17.–21. June 2013*: 271–284. 02.03.2020 <<https://www.aclweb.org/anthology/F13-1020>>.
- Gilquin, Gaëtanelle/Granger, Sylviane/Paquot, Magalie (2007): "Learner Corpora: The Missing Link in EAP Pedagogy." *Journal of English for Academic Purposes* 6.4: 319–335.
- Gledhill, Christopher J. (2000a): "The Discourse Function of Collocation in Research Article Introductions." *English for Specific Purposes* 19.2: 115–135.
- Gledhill, Christopher J. (2000b): *Collocations in Science Writing*. Tübingen: Narr.
- Granger, Sylviane/Tyson, Stephanie (1996): "Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-Native EFL Speakers of English." *World Englishes* 15.1: 17–27.
- Halliday, M. A. K./Martin, J. R. (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Routledge.
- Hamilton, Clive E. (2015): *Mapping English L2 Errors: An Integrated System and Textual Approach*. Doctoral Dissertation, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378302>>, accessed on April 2018.
- Hinkel, Eli (2004): "Tense, Aspect and the Passive Voice in L1 and L2 Academic Texts." *Language Teaching Research* 8.1: 5–29.
- Hyland, Ken (2008): "As Can Be Seen: Lexical Bundles and Disciplinary Variation." *English for Specific Purposes* 27.1: 4–21.
- Hynninen, Niina/Kuteeva, Maria (2017): "'Good' and 'Acceptable' English in L2 Research Writing: Ideals and Realities in History and Computer Science." *Journal of English for Academic Purposes* 30: 53–65.
- James, Carl (1998): *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Routledge.
- Kübler, Natalie/Mestivier, Alexandra/Pecman, Mojca/Zimina, Maria (2016): "Exploitation Quantitative de Corpus de Traductions Annotés Selon la Typologie d'Erreurs pour Améliorer les Méthodes d'Enseignement de la Traduction Spécialisée." *Actes des 13èmes Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles (JADT 2016)*: 7–10.
- Luzón, María José (2009): "The Use of We in a Learner Corpus of Reports Written by EFL Engineering Students." *Journal of English for Academic Purposes* 8.3: 192–206.
- McKinley, Jim/Rose, Heath (2018): "Conceptualizations of Language Errors, Standards, Norms and Nateness in English for Research Publication Purposes: An Analysis of Journal Submission Guidelines." *Journal of Second Language Writing* 42: 1–11.

- Mignot, Elise (2001): *Recherches sur les Noms Composés de Type Nom + Nom en Anglais Contemporain*. PhD thesis: Paris 4 <<http://www.theses.fr/2001PA040192>>, accessed on April 2018.
- Norrish, John (1983): *Language Learners and Their Errors*. London: Macmillan.
- Palmer, Harold E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, Harold E. (1921): *The Principles of Language Study*. New York: World Book Company.
- Palmer, Harold E. (1924): *Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Pan, Fan/Reppen, Randi/Biber, Douglas (2016): "Comparing Patterns of L1 Versus L2 English Academic Professionals: Lexical Bundles in Telecommunications Research Journals." *Journal of English for Academic Purposes* 21: 60–71.
- Payre-Ficout, Coralie/Chevrot, Jean-Pierre (2004): "La Forme contre l'Usage. Étude Exploratoire de l'Acquisition du Prétérit Anglais par des Apprenants Français." *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues* 30: 101–115.
- Rowley-Jolivet, Elizabeth (2001): "Activating the Passive – A Comparative Study of the Passive in Scientific Conference Presentations and Research Articles." *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'APLIUT* 20.4: 38–52.
- Sampson, Andrew (2012): "Coded and Uncoded Error Feedback: Effects on Error Frequencies in Adult Colombian EFL Learners' Writing." *System* 40.4: 494–504.
- Sharpling, Gerard Paul (2010): "When BAWE meets WELT: The Use of a Corpus of Student Writing to Develop Items for a Proficiency Test in Grammar and English Usage." *Journal of Writing Research* 2.2: 179–195.
- Simard, Laura-May (2018): "Le Corpus comme Aide à la Rédaction de Résumés Scientifiques pour des Étudiants LANSAD: Une Approche Comparative." *ASp La Revue du GERAS* 73: 75–104. 26.04.2019 <<https://journals.openedition.org/asp/5122>>.
- Sionis, Claude (1993): "Relativité de l'Erreur en Anglais de Spécialité des Sciences et des Techniques." *Cahiers de l'APLIUT* 13.1: 95–108.
- Sionis, Claude (1995): "Communication Strategies in the Writing of Scientific Research Articles by Non-Native Users of English." *English for Specific Purposes* 14.2: 99–113.
- Storch, Neomy/Wigglesworth, Gillian (2010): "Learners' Processing, Uptake and Retention of Corrective Feedback on Writing: Case Studies." *Studies in Second Language Acquisition* 32.2: 303–334.
- Swales, John M./Feak, Christine B. (2009): *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Truscott, John (2007): "The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately." *Journal of Second Language Writing* 16.4: 255–272.
- Truscott, John/Yi-ping Hsu, Angela (2008): "Error Correction, Revision, and Learning." *Journal of Second Language Writing* 17.4: 292–305.
- Van Beuningen, Catherine G./De Jong, Nivja H./Kuiken, Folkert (2012): "Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing." *Language Learning* 62.1: 1–41.
- Vincent, Benet/Nesi, Hilary (2018): "The BAWE Quicklinks Project: A New DDL Resource for University Students" *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 58. 02.03.2020 <<http://journals.openedition.org/lidil/5306>>.
- Wilkinson, A. M. (1992): "Jargon and the Passive Voice: Prescriptions and Proscriptions for Scientific Writing." *Journal of Technical Writing and Communication* 22.3: 319–325.

Appendix 1: Corpora of abstracts from www.theses.fr

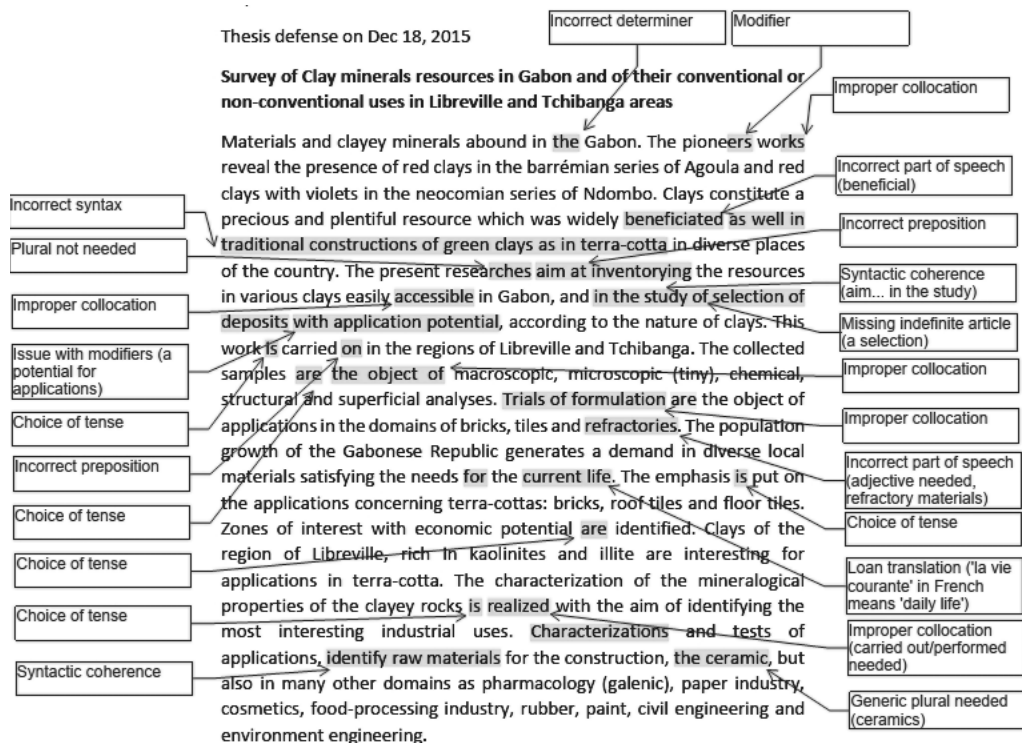
Abstract references are arranged by date of publication. To obtain the full URL of each abstract, add <http://www.theses.fr/> before each code.

Geoscience	Corpus	(GC)
2004INPL032N	2012NICE4048	2016LORR0193
2006AIX30068	2013STRAH023	2016LORR0206
2007NAN10018	2013LORR0361	2016LORR0270
2008NAN10075	2013STRAH006	2016LORR0342
2008STR1GE04	2013PA077153	2016GREAU025
2008MON20230	2014MON20057	2017LORR0153
2009GRE10104	2014STRAH019	2017LORR0264
2009STRA6056	2014MON20105	2017PA066220
2009PA077034	2014MON20149	2017PA066571
2009NICE4085	2014MON20133	2017PA066476
2010PA077188	2014STRAH008	2017PA066289
2010LIL10068	2015MONT036	2017LORR0360
2011NAN10149	2015LORR0309	2017LORR0059
2011PA077037	2016LORR0026	2017LORR0056
2012PA066494	2016LORR0058	2017LORR0280
2012PA077078	2016LORR0063	2017LORR0383
2012LORR0292	2016LORR0097	2017LORR0213
2012STRAH005	2016LORR0134	2017LORR0334
2012LORR0142	2016PA066010	2017LORR0118
2012NICE4022	2016LORR0019	
2012NICE4109	2016LORR0148	

Mechanical Engineering	Corpus	(MEC)
2003VALE0003	2007INPT008H	2015EMAC0001
2003ISAT0002	2008REIMS014	2015ESAE0009
2003VALE0043	2008INPT051H	2015ENAM0012
2003VALE0014	2008ISAT0039	2015EMAC0008
2003ECAP0916	2008TOU30253	2015ISAL0010
2004VALE0009	2008GRE10016	2015SACLC020
2004VALE0030	2009DENS0026	2015ISAL0105
2004ISAL0005	2009ISAL0011	2016ENAM0001
2004ISAL0090	2010ECDN0030	2016ENAM0073
2005DENS0041	2010ENAM0032	2016ENAM0033

2005VALE0011	2011ECDN0043	2016LYSEI141
2005TOU30256	2011ECDN0050	2017ISAR0004
2005ISAT0033	2011TOU30050	2017BRES0104
2006CHAMS001	2011ENAM0020	2017SACLN059
2006BESA2033	2011STRA6017	2017EMAC0003
2006ENAM0029	2011ECDL0045	2017LYSEC032
2006VALE0007	2012ENAM0022	2017SACLC04
2006NANT2080	2013ISAL0122	2017NORMIR05
2007DENS0038	2013ORLE2065	2017VALE0012
2007ISAT0012	2014ESAE0047	
2007TOU30023	2014EMAC0014	

Appendix 2: Example of an annotated Geoscience abstract



Dr. Anthony Saber

Audrey Cartron

Claire Kloppmann-Lambert

Céline Louis

École normale supérieure (ENS) Paris-Saclay, France,

Département des langues

Department of languages, DASP research unit

4 avenue des sciences

91190, Gif sur-Yvette

France

anthony.saber@ens-paris-saclay.fr

Zur Gliederung der Rechtskommunikation: mit einem Ansatz im Strafrecht

Paweł Bielawski

Abstract Variation in legal communication amounts to different use of legal language. Therefore, systematic recording and understanding of linguistic stratification is crucial both for the communication and the translation process. In this paper, we study existing classification models for legal communication and analyse their prerequisites. Based on the result that the presented models focus on different aspects of legal communication and are too general in their design for them to bring the complexity of legal communication across, we propose a more sophisticated model, which combines all the aspects of the analysed models. The model is discussed, using the language of German criminal law as an example. At the end, we explain the importance of the proposed model for translation-oriented analysis.

Keywords text types in criminal law, typology of legal communication, vertical layers in criminal communication

1 Einleitende Bemerkungen

Das Recht ist eine Institution, mit der das menschliche Zusammenleben geordnet, gesteuert und gestaltet wird (vgl. Rüthers/Fischer/Birk 2020: 36, 50); die Rechtssprache ist somit eine Fachsprache, die jeden Menschen betrifft, was zur Folge hat, dass jeder – neben juristischen Fachleuten auch Rechtslaien – in die Rechtskommunikation involviert ist. Die Mannigfaltigkeit der Kommunikationsakteure, der Inhalte und der Kommunikationszwecke bewirkt Vielfaltigkeit der Rechtskommunikation, die durch einen differenzierten Gebrauch der Rechtssprache zum Tragen kommt.

Eine systematische Erfassung der Kommunikation mit ihren situationsbedingten Besonderheiten erweist sich für den Kommunikationsprozess als relevant, weil der Kommunikationserfolg vom adäquaten Gebrauch der Rechtssprache abhängt. Diese Relevanz betrifft auch die interlinguale Kommunikation (den Übersetzungsprozess), weil sie sprachlichen Konventionen Rechnung zu tragen hat (vgl. Šarčević 1997: 46, 138 f.). Durch Feststellung von Kommunikationsschichten im Recht wird der erste Schritt in diese Richtung gemacht, d. h. die erste Orientierung betreffend das Register, den Abstraktions- und den Fachlichkeitsgrad in der Rechtskommunikation gegeben. Die bestehenden einschlägigen Ansätze erfassen zwar das Spektrum der Rechtskommunikation, aber nicht immer ausreichend und nicht immer adäquat. Im Folgenden werden die betreffenden Gliederungen betrachtet und ein Ansatz unterbreitet, der als Ausgangspunkt für kommunikationsrelevante Analysen gelten kann. Zuvor werden Voraussetzungen beleuchtet, die dem Phänomen der Differenziertheit der Fachspra-

Zitiervorschlag / Citation:

Bielawski, Paweł (2020): „Zur Gliederung der Rechtskommunikation: mit einem Ansatz im Strafrecht.“ *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 42.3–4: 115–136.

chen und der Fachkommunikation und damit den bereits bestehenden Gliederungen sowie dem eigenen Ansatz zugrunde liegen.

2 Horizontale und vertikale Gliederung der Fachsprachen

Nach einer in der Fachsprachenforschung gängigen Definition wird die Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich abgrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1976/1984: 53), umschrieben, woraus resultiert, dass an Fachsprachen sowohl fachsprachliche als auch Alltagssprachliche Aspekte (Syntax, Lexik, Morphologie) feststellbar sind. Die Fachsprachen unterscheiden sich jedoch von der Alltagssprache, und zwar durch ihren speziellen „auf die Bedürfnisse des jeweiligen Faches abgestimmten Wortschatz“ und durch die „Gebrauchsfrequenz bestimmter (gemeinsprachlicher) grammatischer (morphologischer, syntaktischer) Mittel“ (Fluck 1991: 12). Lexikalische Besonderheiten der Fachsprachen, die darin bestehen, dass die Fachlexik fachspezifische, also alltagsfremde Inhalte vermittelt, verursachen, dass die Rechtskommunikation (Rechtstexte) von Rechtslaien nicht ohne Weiteres verstanden wird, worauf Lothar Hoffmann (1976/1984: 34, 53 f.) mit seiner horizontalen Gliederung der Fachsprachen hingewiesen hat.

Innerhalb ein und desselben Fachbereichs variiert die Fachkommunikation je nach Kommunikationssituation, d. h. je nachdem, wer mit wem, wo, worüber und zu welchem Zweck kommuniziert – dies veranschaulichte Hoffmann (1976/1984: 53 f., 62–66) mit seiner vertikalen Gliederung der Fachsprachen. Unter Berücksichtigung solcher Faktoren wie Kommunikationsthema, Kommunikationsort und Kommunikationsteilnehmer können in jeder Fachsprache, so Hoffmann, fünf vertikale Schichten unterschieden werden, die fünf Abstraktionsebenen entsprechen, wobei nach seiner Auffassung der höchste Abstraktionsgrad dem höchsten Fachlichkeitsgrad entspricht und mit ihm der höchste Präzisionsgrad einhergeht (Fachleute teilen ein gemeinsames Fachwissen, sodass sie untereinander mit einer minimalen Menge von Kommunikationsmitteln kommunizieren, wodurch die Fachkommunikation den Laien abstrakt erscheint – unter dem Abstraktionsgrad der Fachkommunikation wird folglich das Maß ihrer Deutlichkeit für Laien verstanden, unter dem Fachlichkeitsgrad der Fachkommunikation hingegen ihre Distanz von der Alltagskommunikation hinsichtlich kommunikativer Faktoren (insb. des Kommunikationszwecks, -inhalts und der Kommunikationsteilnehmer) (vgl. Hoffmann 1976/1984: 62–66). Mit seiner vertikalen Gliederung der Fachsprachen weist Hoffmann somit darauf hin, dass jede Fachsprache Ausdrucksmittel von unterschiedlichem Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad enthält und dass die Gebrauchsfrequenz dieser Mittel je nach Situation anders sein kann, was durch eine entsprechende Dosierung der fachsprachlichen Mittel zustande kommt.

Beide Ansätze, und insbesondere der der vertikalen Gliederung der Fachsprachen, hat die Fachsprachenforschung dazu veranlasst, die Mannigfaltigkeit der einzelnen Fachsprachen und der Fachkommunikation in einzelnen Fachbereichen systematisch zu erfassen. Im Folgenden betrachten wir einschlägige Ansätze zur Gliederung der Rechtssprache.

3 Ansätze zur Gliederung der Rechtssprache

3.1 Peter Sandrini (1996)

Peter Sandrini übernimmt Hoffmanns Modell unverändert, und daraus ergibt sich die folgende Einteilung:

Lothar Hoffmann (1976/1984: 66)	Peter Sandrini (1996: 13 f.)
A = 1. höchste Abstraktionsstufe, 2. künstliche Symbole für Elemente und Relationen, 3. Theoretische Grundlagenwissenschaften, 4. Wissenschaftler ↔ Wissenschaftler	A = 1. nicht vorhanden
B = 1. sehr hohe Abstraktionsstufe, 2. künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax), 3. experimentelle Wissenschaften, 4. Wissenschaftler (Techniker) ↔ Wissenschaftler (Techniker) ↔ wissenschaftlich technische Hilfskräfte	B = 1. sehr hohe Abstraktionsstufe, 3. Gesetzesinterpretation, -kommentare, 4. Rechtsexperten ↔ Universitätsprofessoren
C = 1. hohe Abstraktionsstufe, 2. natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Fachterminologie und einer streng determinierten Syntax, 3. angewandte Wissenschaften und Technik, 4. Wissenschaftler (Techniker) ↔ wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion	C = 1. hohe Abstraktionsstufe, natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Fachterminologie und einer streng determinierten Syntax, 3. Rechtsstreitigkeiten, Legislative, Dokumente, Verträge, 4. Richter ↔ Anwalt ↔ Anwalt ↔ Gesetzgeber ↔ Gesetzgeber ↔ Gesetzgebungskommissionen
D = 1. niedrige Abstraktionsstufe, 2. natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax, 3. materielle Produktion, 4. wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion ↔ Meister ↔ Facharbeiter (Angestellte)	D = 1. niedrige Abstraktionsstufe, natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax, 3. Gesetzesanwendung, 4. Anwalt ↔ Angeklagter
E = 1. sehr niedrige Abstraktionsstufe, 2. natürliche Sprache mit einigen Fachtermini und ungebundener Syntax, 3. Konsumtion, 4. Vertreter der materiellen Produktion ↔ Vertreter des Handels ↔ Konsumenten ↔ Konsumenten	E = sehr niedrige Abstraktionsstufe, natürliche Sprache mit einigen Fachtermini und ungebundener Syntax, 3. Divulgation von Gesetzesvorschriften, 4. Volksanwalt ↔ Bürger ↔ Bürger ↔ Politiker, 5. mediale Berichte zu Rechtsfragen, Prozessen

In Bezug auf den Gliederungsansatz von Sandrini sind gewisse Bedenken festzustellen. Als nicht stichhaltig erweist sich, dass Gesetze (in seiner Gliederung „Legislative“) und Urteile (in seiner Gliederung „Rechtsstreitigkeiten“) einen annähernd gleichen Abstraktionsgrad haben, weil Gesetze mehrdeutige und vage Rechtsausdrücke enthalten, während in Urteilen die Mehrdeutigkeit der Gesetzesausdrücke unter Bezugnahme auf einen konkreten Fall eingeeengt und ihre Vagheit im Kontext eines gegebenen Sachverhalts geringer wird, wodurch auch ihr Abstraktionsgrad insgesamt niedriger erscheint; außerdem enthalten Urteile allgemeinsprachlich formulierte Ausführungen zur Person des Angeklagten und eine teilweise alltagssprachlich abgefasste Begründung, was zusätzlich den Fachlichkeits- und den Abstraktionsgrad dieser Textsorte senkt (vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 64–79). Auch die Auffassung, wonach den Gesetzen ein niedrigerer Abstraktionsgrad zuzusprechen sei als den Gesetzeskommentaren,

in denen Gesetze erläutert werden, wird hier nicht geteilt. Aus dem genannten Grund sind Gesetzeskommentare einer niedrigeren Abstraktionsebene zuzuordnen als Gesetze.

Es scheint insgesamt, dass Peter Sandrini weniger die Rechtssprache gliedern, sondern vielmehr Hoffmanns Modell auf den Prüfstein stellen wollte, er stellte nämlich fest, dass es insgesamt unmöglich ist, die juristische Sprache auf das vertikale Gliederungsmodell von Hoffmann zu übertragen, was daraus resultiert, dass dieser seinen Ansatz mit Blick auf die Kommunikationswirklichkeit der Technik und der exakten Wissenschaften entworfen hat.

3.2 Dietrich Busse (2000)

Dietrich Busse (2000: 663) fokussiert auf textliche Kommunikation und klassifiziert folglich die Textsorten des Rechtswesens und der Justiz. Die Kriterien seiner Klassifikation nennt er nicht, sie lassen sich jedoch aus seinen einschlägigen Ausführungen erkennen. Es scheint nämlich, dass Busse in seinem Ansatz ein Bündel von Kriterien berücksichtigt, und zwar Textfunktion, Textstrukturierung, Produzenten und Adressaten (vgl. Busse 2000: 668). Unter dem Begriff der Textfunktion scheint er die Rolle eines gegebenen Textes zu verstehen, die der Text „in einem institutionellen Handlungszusammenhang“ erfüllt (vgl. Busse 2000: 660, 1992: 91). Insgesamt gliedert Busse die Textsorten des Rechts in neun Oberklassen und ordnet diesen dann einzelne Textsorten zu.

Als die erste Oberklasse setzt er „Textsorten mit normativer Kraft“ an, womit er Texte meint, „die mit Gesetzeskraft versehen sind und die im institutionellen Handeln des Rechtswesens als solche behandelt werden“; zu dieser Oberklasse zählt er solche Textsorten wie Verfassung, Gesetz, Verordnung, Erlass, Staatsvertrag, Satzung, Bekanntmachung und Gesetzesmaterialien (Busse 2000: 669). Unsere Bedenken erweckt dabei die Zuordnung zu dieser Oberklasse der Bekanntmachung und der Gesetzesmaterialien. In Bezug auf die Textsorte Bekanntmachung ist festzustellen, dass sie weder von Juristen produziert noch an Juristen gerichtet wird noch ihre Funktion unbedingt im Rechtswesen entwickelt – in dieser Textsorte werden zwar gewisse Verwaltungsvorschriften veröffentlicht und erläutert, aber sie „begründen [...] aus sich heraus für den einzelnen Bürger keine Rechte oder Pflichten“ (Creifelds 2017: 176) und werden auch nicht verabschiedet, deshalb sind sie dieser Oberklasse nicht zuzuordnen. Die Bezeichnung *Gesetzgebungsmaterialien* hingegen ist ein Oberbegriff für verschiedene Textsorten (z. B. Gesetzentwurf, Empfehlungen zum Gesetz, Plenarprotokoll aus Beratungen der Abgeordneten zum Gesetz, Stellungnahmen der Bundesregierung), die im Gesetzgebungsprozess, also bei der Ausarbeitung eines Gesetzes, entstehen; ihre Produzenten sind Abgeordnete, Minister und entsprechende Fachexperten; sie werden gelegentlich (d. h. nicht obligatorisch) bei der Gesetzesauslegung von Juristen konsultiert und entwickeln somit ihre Funktion im Rechtswesen, aber nicht sie, sondern das Gesetz wird förmlich verabschiedet. Aus diesem Grund sind sie vielmehr unter die zweite Oberklasse zu subsumieren.

Die zweite Oberklasse bilden „Textsorten der Normtext-Auslegung“ und zu ihnen gehören Textsorten, die den Sinn verschiedenartiger Normtexte erklären und damit deren Auslegung erleichtern (vgl. Busse 2000: 670). Zu dieser Oberklasse sind wie bemerkt neben die von Busse genannten Textsorten Gesetzeskommentar, Leitsatz einer obergerichtlichen Entscheidung, Urteils-Kommentierung in Fachliteratur auch Gesetzgebungsmaterialien zu rechnen, weil auch sie der Gesetzesauslegung förderlich sind.

Als dritte Oberklasse gelten bei Busse (2000: 671) „Textsorten der Rechtsprechung“, also Textsorten, die als rechtliche Entscheidung fungieren; Busse rechnet hierzu etwa Gerichtsurtei-

le, Beschlüsse (als Beispiel nennt er Beweisbeschlüsse), (gerichtliche) Verfügungen und Bescheide (als Beispiel wird „Widerspruchsbescheid“ genannt). Wenn Busse in diese Klasse alle Textsorten zählt, die die Funktion einer rechtlichen Entscheidung übernehmen, dann ist die Liste der dazugehörigen Textsorten nicht vollständig. Wenn er dabei jedoch die Rechtsprechung als eine *finale* Rechtsentscheidung auffasst, dann gehören hierzu Beweisbeschlüsse nicht, weil mit dieser Textsorte angeordnet wird: erstens, über welche streitige Sache der Beweis zu erheben ist, und zweitens, welche Beweise zu erheben sind (vgl. §§ 358–359 ZPO). Nicht also die Textsorte Beweisbeschluss, sondern der Gerichtsbeschluss passt in diese Oberklasse, denn neben dem Gerichtsurteil fungiert diese Textsorte als eine Form der gerichtlichen Entscheidung.

Als vierte Oberklasse setzt Busse (2000: 672) „die Textsorten der Rechtsfindung bzw. des Rechtsfindungsverfahrens“ an und meint damit Textsorten, die während eines Gerichtsverfahrens gebraucht werden, aber keine finale Entscheidung darstellen; aus diesem Grund zählt er zu dieser Oberklasse solche Textsorten wie Anklageschrift, anwaltliche Schriftsätze (z. B. Klageschrift, Klageerwiderung, Berufung, Revision, Beschwerde, Widerklage, Anschlussklage), Plädoyer, Gerichtsprotokoll, Vorladung, Aktenvermerk, Urkunden, innerdienstliche Textsorten (z. B. Vermerk, Vorschrift, Weisung, Entwurf, Formular, Geschäftsordnung, Rechtsgutachten), Antrag, Einspruch, Widerspruch, Eid und Versicherung an Eides statt.

Die fünfte Oberklasse stellen „die Textsorten der Rechtsbeanspruchung und Rechtsbehauptung“ dar, also Textsorten, die ihre Funktion im Rechtswesen entwickeln, obwohl ihre Produzenten nicht unbedingt Juristen sind. Hierzu rechnet Busse u. a. die Textsorten Klage, Antrag, Verfassungsbeschwerde und Testament (vgl. Busse 2000: 672).

Als sechste Oberklasse gelten „Textsorten des Rechtsvollzugs und der Rechtsdurchsetzung“, die sich mit den Textsorten der Rechtsprechung weitgehend überschneiden, von ihnen aber hinsichtlich der Funktion und der Textstruktur unterscheiden (vgl. Busse 2000: 673). Charakteristisch für diese Textsorten ist ferner, dass sie von institutionellen Emittenten produziert und an nicht-institutionelle Empfänger gerichtet werden (vgl. Busse 2000: 673). Zu dieser Oberklasse zählt Busse (ebd.) etwa solche Textsorten wie Anzeige, Anordnung, (behördliche) Verfügung, Haftbefehl, Vollstreckungsbefehl, Zwangsvollstreckungsbefehl (z. B. Zahlungsbefehl, Räumungsbefehl), Beschluss (z. B. Einweisungsbeschluss), (außergerichtlicher oder gerichtlicher) Vergleich.

Die siebte Oberklasse belegen „Textsorten des Vertragswesens“; sie umfassen bei Busse (2000: 674) alle Arten von Verträgen (zivilrechtliche, öffentlich-rechtliche und internationale), aber auch solche Textsorten wie Allgemeine Geschäftsbedingungen, Vergleich, Satzung und Geschäftsordnung.

Problematisch erscheint dabei zunächst die Subsumierung von Satzungen und Geschäftsordnungen unter diese Klasse, die nämlich nicht als Textsorten beiderseitigen Einvernehmens zu sehen sind, sondern vielmehr als gesetzesähnliche Ordnung fungieren, die das Funktionieren eines Vereins, einer Partei, eines Unternehmens regulieren und dort als „internes Gesetz“ gelten. Beide Textsorten sind mithin der Klasse „Textsorten mit normativer Kraft“ zuzuordnen. In Bezug auf die Textsorte Vergleich hingegen ist festzustellen, dass sie einen erheblich komplexen Charakter hat: Im Rechtswesen wird Vergleich zwar als „ein gegenseitiger Vertrag“ verstanden, aber es handelt sich dabei um eine Art Vergleich, der gerichtlich mit dem Ziel abgeschlossen wird, einen „Streit [...] der Parteien im Wege gegenseitigen Nachgebens“ zu beseitigen (Creifelds 2017: 1410); der Inhalt des Prozessvergleichs wird ferner durch Gerichtsbeschluss festgestellt, und als Vollstreckungstitel unterliegt er einer Zwangsvollstreckung (Creifelds 2017: 1045). Der Vergleich weist demnach Merkmale nicht nur der „Textsorten des

Vertragswesens“ und der „Textsorten des Rechtsvollzugs und der Rechtsdurchsetzung“ auf, sondern birgt auch gewisse Parallelen zu Texten der Rechtsprechung. Da über das Zustandekommen des Vergleichs und über seinen Inhalt die Parteien entscheiden, ist diese Textsorte trotz allem der Oberklasse Vertragswesen zuzurechnen.

Als achte Oberklasse in Busses Texttaxonomie gelten die „Textsorten der Beurkundung (notarielle und amtliche Textsorten)“. Innerhalb dieser Oberklasse stellt Busse (2000: 674) solche Textsorten wie Urkunde, Beurkundung, Bescheinigung, Beglaubigung, Eintrag (z. B. Grundbucheintrag, Eintrag im Handelsregister) und erneut Testament fest.

Die neunte und letzte Oberklasse bilden die „Textsorten der Rechtswissenschaft und juristischen Ausbildung“. Hierunter subsumiert Busse (2000: 675) Textsorten, die „auf die universitäre Wissenschaft bezogen“ sind (z. B. Lehrbuch, Fachbuch, Fachaufsatz), sowie praxisbezogene Textsorten (z. B. Fallsammlungen, Fallskizzen) und diejenigen, die im Rechtsprechungsverfahren zur Anwendung kommen (z. B. Fachgutachten).

Die Tatsache, dass Busse manche Textsorten mehreren Klassen zuordnet, mag daraus resultieren, dass er sich nicht nach einem, sondern nach mehreren Klassifikationskriterien richtet und bei multifunktionalen Textsorten nicht die dominante, sondern mehrere Funktionen berücksichtigt. Aus diesem Grund ordnet er die Textsorte Testament einmal der Klasse „Textsorten der Rechtsbeanspruchung und Rechtsbehauptung“ und ein andermal der Klasse „Textsorten der Beurkundung“ zu, aus demselben Grund subsumiert er auch die Textsorte Satzung einmal unter die Oberklasse „Textsorten mit normativer Kraft“ und ein andermal unter die „Textsorten des Vertragswesens“.

3.3 Markus Nussbaumer (2009)

Ähnlich wie Dietrich Busse systematisiert Markus Nussbaumer (2009) mit seiner Typologie der Textsorten des Rechts die textliche Rechtskommunikation. Wie die Benennungen der von ihm festgelegten Typen nahelegen, handelt es sich bei seinem Ansatz um eine handlungsorientierte Typologie nach dem Kriterium der Textfunktion (vgl. im Überblick bei Nussbaumer 2009: 2133):

Die erste Klasse der Rechtstexte stellen „Recht setzende (normative) Texte“ dar, und dazu rechnet Nussbaumer Texte, mit denen Recht vom Staat gesetzt wird (z. B. Verfassung, Gesetz, Verordnung), Texte, mit denen gewisse Normen durch Private gesetzt werden (z. B. Statuten, Satzungen), sowie privatrechtliche und völkerrechtliche Verträge.

Die zweite Klasse bestreiten „Recht fordernde Texte“ und dazu rechnet Nussbaumer die Textsorten Klageschrift, Anklageschrift, Plädoyer.

Die dritte Klasse stellen „Gutachten von Experten (Sachverständigen) zu Tat- und Rechtsfragen dar“.

Zur vierten Klasse, also zu „Recht sprechenden Texten“, rechnet Nussbaumer Gerichtsurteile und Verwaltungsverfügungen, also verschiedenartige Bescheide.

Die fünfte Klasse stellen „Texte, die rechtserhebliche Tatsachen festschreiben“ dar, und damit meint Nussbaumer Protokolle von Verhandlungen und von Vernehmungen, aber auch Formulare, Urkunden (z. B. Geburtsurkunde) sowie Register (z. B. Grundbuch).

Als letzte Klasse gelten „Texte, in denen Recht erörtert und kommentiert wird“, also solche Textsorten wie Gesetzeskommentar, Urteilsbesprechung, rechtswissenschaftliche Aufsätze in Fachzeitschriften und juristische Lehrbücher.

Darüber hinaus hat Nussbaumer (2009: 2133) eine Klasse der mündlichen Textsorten im

Recht festgestellt, und zwar die Klasse der „Recht suchenden, verhandelnden mündlichen Texte“, unter die er Befragungen und Vernehmungen von Parteien, Zeugen und Sachverständigen subsumiert.

Nussbaumers Ansatz stellt insgesamt eine sehr allgemeine handlungsorientierte Klassifikation der Textkommunikation im Recht dar. Mit Blick auf Differenziertheit ihrer Kommunikationsaspekte liegt die Vermutung nahe, dass jede der von ihm festgelegten Klassen weiter untergliedert werden könnte/sollte.

3.4 Thorsten Roelcke (2018)

Thorsten Roelcke (2018) systematisiert die rechtssprachliche Kommunikation in Anlehnung an sein allgemeineres Modell zur Gliederung fachsprachlicher Kommunikation und stellt dabei 20 Typen fest, die er zusätzlich in zwei Gruppen teilt: Die ersten sechs Typen sind, so Roelcke, bereichsimmanent und betreffen Situationen, in denen Personen aus ein und demselben Kommunikationsbereich interagieren, die Typen 7 bis 20 hingegen betreffen transzendente Typen der Rechtskommunikation, also Situationen, in denen Personen aus verschiedenen Kommunikationsbereichen in Kontakt treten.

Bei der „Kommunikation innerhalb der Legislative“ (Typ 1) handelt es sich um die Interaktion zwischen Vertretern der Gesetzgebung im Gesetzgebungsverfahren, also während der Gesetzesschreibung, sowie um Gesetzestexte bis zu deren Inkrafttreten (Roelcke 2018: 12). Hierzu ist zu bemerken, dass diese Klasse sich als uneinheitlich erweist: Die Legislative wird in Deutschland durch den Bundestag, in gesetzlich vorgesehenen Fällen auch durch den Bundesrat repräsentiert (vgl. Art. 20 §§ 2, 3, Art. 70 § 1 GG; Internetseite des Deutschen Bundestages¹), aber Gesetzesentwürfe werden auch durch die Regierung, also die Exekutive, unterbreitet (Art. 76 Abs. 1 GG);² darüber hinaus werden Gesetze in Wirklichkeit nicht durch Vertreter der Legislative (Abgeordnete), und Gesetzesentwürfe der Bundesregierung nicht durch die Minister, sondern in beiden Fällen durch juristische Vertreter der entsprechenden Schreibkommissionen verfasst.

Die „Kommunikation innerhalb der Judikative“ (Typ 2) findet nach Roelcke (2018: 13) im Rahmen der Urteilsfindung zwischen Richtern statt. Auch diese Klasse ist uneinheitlich, und zwar insofern als die Judikative durch qualifizierte Juristen als Berufsrichter, aber auch durch ehrenamtliche Richter (Laienrichter/Schöffen), also durch Rechtslaien, repräsentiert wird (§§ 1, 5, 44 DRiG), sodass die Fachlichkeit und Abstraktheit der Kommunikation unter Berufsrichtern anders als die bei der Interaktion zwischen Berufs- und ehrenamtlichen Richtern ist. Ferner ist hier zu bemerken, dass die Funktion eines Berufsrichters in gesetzlich vorgesehenen Fällen auch einem Rechtspfleger (§§ 3, 4 RPflG) und einem Referendar (§ 10 GVG) anvertraut werden kann, sodass anzunehmen ist, dass die Kommunikation von einem vollqualifizierten Richter auf einem etwas anderen fachlichen Niveau gestaltet wird als von einem „Funktionsrichter“ (Rechtspfleger oder Referendar in der Funktion als Richter).

¹ <<https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/gewaltenteilung-246408>> (letzter Zugriff: 1.9.2020).

² In der Praxis werden in Deutschland die meisten Gesetzesentwürfe eben durch die Bundesregierung eingereicht oder den entsprechenden Schreibkommissionen als Formulierungshilfe zugeleitet (vgl. <<https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/gesetzgebung/gesetzgebungsverfahren/gesetzgebungsverfahren-node.html>>, letzter Zugriff: 1.9.2020).

Mit der „Kommunikation innerhalb der Exekutive“ (Typ 3) ist die Kommunikation zwischen Vertretern der Exekutive bezüglich „des Vollzugs bzw. der Durchsetzung von Recht“ gemeint; als Beispiele nennt Roelcke hierzu „Schriftverkehr innerhalb von staatlichen Behörden“ und „interne Anweisungen für Bedienstete von Justizvollzugsanstalten“ (Roelcke 2018: 13).

Mit der „Kommunikation unter Rechtslaien der Gesellschaft“ (Typ 4) sind Gespräche zwischen Rechtslaien über das Recht gemeint (vgl. Roelcke 2018: 13).

Bei der „Kommunikation unter Rechtsexperten“ (Typ 5) handelt es sich um die Kommunikation zwischen Rechtsexperten über das Recht, wobei die Experten weder Vertreter der Legislative noch der Judikative noch der Exekutive sind (vgl. Roelcke 2018: 13 f.).

Mit der „Kommunikation unter Fremdexperten“ (Typ 6) sind Gespräche unter nichtjuristischen Experten über das Recht, wie etwa die der Ärzte über rechtliche Regulierung der Sterbehilfe, gemeint (vgl. Roelcke 2018: 14).

Die „Kommunikation zwischen Legislative und Judikative“ (Typ 7) findet nach Roelcke etwa im Zusammenhang mit der Prüfung der Gesetze auf deren Rechtskonformität vor dem Verfassungsgericht statt (Roelcke 2018: 15).

Mit der „Kommunikation zwischen Legislative und Exekutive“ (Typ 8) meint Roelcke die Interaktion „zwischen politischen Funktionsträgern und Vertretern von Vollzugsinstitutionen“ und er zählt dazu etwa die Kommunikation „zwischen Behörden und Polizei“ (Roelcke 2018: 15). Dass Roelcke zur Exekutive die Beamten des Justizvollzugs rechnet, erscheint uns bedenklich, weil der Begriff *Exekutive* für eine der staatlichen Gewalten – die Regierung – reserviert ist. Wenn man andererseits die Vollzugsbeamten zur Exekutive rechnet, dann muss man zur Legislative konsequent die Gemeinderäte rechnen, weil sie Ortsgesetze (Satzungen) erlassen.³ In diesem Fall müsste man jedoch die *Kommunikation innerhalb der Legislative* (Typ 1) und die *Kommunikation innerhalb der Exekutive* (Typ 3) insofern infrage stellen, als die Kommunikationsakteure in beiden Fällen nicht mehr demselben Kommunikationsbereich angehören würden.

Bei der „Kommunikation zwischen Judikative und Exekutive“ (Typ 9) handelt es sich um die Kommunikation zwischen Vertretern der Rechtsprechung (Richtern) und Beamten der Justizvollzugsanstalt über den Vollzug einer Strafe (vgl. Roelcke 2018: 15). Zu ergänzen sei, dass es sich hier um die Textsorten der Vollstreckung handelt (sog. Vollstreckungsunterlagen), und zwar um rechtskräftige Gerichtsentscheidungen (vgl. § 13 Abs. 1, 2 StVollstrO⁴ der Bundesländer etwa in BMJ 2019).

Zur „Kommunikation zwischen Rechtslaien und Rechtsexperten“ (Typ 10) rechnet Roelcke (2018: 15 f.) Kommunikationssituationen zwischen rechtslaienhaften Bürgern und ihren Anwälten oder Notaren sowie die populärwissenschaftliche Literatur.

Bei der „Kommunikation zwischen Rechtsexperten und Fremdexperten“ (Typ 11) tritt ein nichtjuristischer Fachmann mit einem Anwalt in Kontakt, also z. B. ein Arzt mit einem Rechtsanwalt, um rechtliche Folgen seines Behandlungsfehlers zu besprechen (vgl. Roelcke 2018: 16).

Die „Kommunikation zwischen Rechtslaien und Legislative“ (Typ 12) betrifft die Kommunikation zwischen dem Gesetzgeber und dem durch ein gegebenes Gesetz betroffenen Per-

³ Nach herrschender Meinung werden Gemeinderäte nicht zur Legislative gerechnet, weil sie auch nicht als Parlamente agieren, deshalb werden auch Ortsgesetze im Recht als Satzungen gesehen (Sommer/Westphalen 2000: 547).

⁴ StVollstrO = Strafvollstreckungsordnung.

sonenkreis; Roelcke (2018: 16) nennt in diesem Zusammenhang Anhörungen von Bürgern in parlamentarischen Arbeitsgruppen, Volksentscheide sowie in Kraft getretene Gesetze.

Die „Kommunikation zwischen Rechtslaien und Judikative“ (Typ 13) findet zwischen Richtern und Rechtslaien vor Gericht statt, hierzu gehört auch die Textsorte Urteil (Roelcke 2018: 16).

Die „Kommunikation zwischen Rechtslaien und Exekutive“ (Typ 14) entspricht nach Roelcke der Interaktion zwischen Rechtslaien und Vollzugsbeamten, also etwa zwischen Bürgern und den Beamten des Finanzamtes oder zwischen Bürgern und den Beamten einer Justizvollzugsanstalt (Roelcke 2018: 16 f.).

Die „Kommunikation zwischen Rechtsexperten und Legislative“ (Typ 15) stellt eine Interaktion zwischen dem Gesetzgeber und Juristen als Vertretern rechtslaienhafter Bürger dar; als Beispiel nennt Roelcke (2018: 17) hier die Anhörungsverfahren bei der Rechtsbildung, während deren Parlamentsvertreter mit Verfassungsrechtlern in Kontakt treten.

Die „Kommunikation zwischen Rechtsexperten und Judikative“ (Typ 16) findet nach Roelcke statt, wenn „Vertreter eines Gerichts juristische Einschätzungen bei unabhängigen Rechtswissenschaftlern einholen“ (Roelcke 2018: 17). Hierzu ist zu bemerken, dass sich Richter auch in schwierigen Fällen, zu denen noch keine höchstrichterliche Entscheidung vorliegt, nicht durch Rechtswissenschaftler beraten lassen, sondern ihre Entscheidungen nach selbständiger rechtlicher Würdigung des Sachverhalts treffen – im Laufe des Instanzenzuges gelangt die Sache an höhere Instanzen, bis sie endlich durch das höchste Gericht entschieden wird. In Fällen dagegen, wo es sich um Interpretation des EU-Rechts handelt, wendet sich das Gericht mit seiner Frage an den EuGH, der diese Frage mit einer sogenannten Vorabentscheidung beantwortet (Art. 267 AEUV).

Mit der „Kommunikation zwischen Rechtsexperten und Exekutive“ (Typ 17) meint Roelcke (2018: 17) rechtskommunikative Interaktionen etwa zwischen Juristen als Vertretern der Bürger einerseits und der Polizei als Vertreterin der vollziehenden Gewalt andererseits; hierzu zählt er auch die Didaktiksprache, welche durch Juristen bei fortbildenden Kursen gebraucht wird.

Bei der „Kommunikation zwischen Fremdexperten und Legislative“ (Typ 18) handelt es sich um Kommunikationssituationen, in denen der Gesetzgeber seine Gesetzesentwürfe mit Experten der betreffenden Fachbereiche diskutiert; als Beispiel nennt Roelcke (2018: 18) u. a. Anhörungen von Finanzexperten zum Steuerrecht.

Die „Kommunikation zwischen Fremdexperten und Judikative“ (Typ 19) findet beispielsweise vor dem Gericht zwischen Richtern und Gutachtern statt (vgl. Roelcke 2018: 18).

Die „Kommunikation zwischen Fremdexperten und Exekutive“ (Typ 20) findet zwischen nichtjuristischen Experten und Beamten des Vollzugs statt, nach Roelcke etwa „im Falle von Förderzuweisungen bei Agrarunternehmen oder bei der Sicherung von politischen Großveranstaltungen durch die Polizei“ (Roelcke 2018: 18).

In Bezug auf Roelckes Typologie ist zu bemerken, dass die einzelnen Typen insofern groß angelegt zu sein scheinen, als sie die Kategorien der Kommunikationsakteure vermischen. So rechnet Roelcke zur Exekutive neben den Regierungsvertretern die Beamten einer Justizvollzugsanstalt, während sie in Wirklichkeit verschiedene Kommunikationsbereiche repräsentieren. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen und die Rechtskommunikation genauer zu systematisieren, sollen die 20 Typen entsprechend weiter gegliedert werden – dies scheint auch Jan Engberg (1993: 34) zu postulieren.

3.5 Walter Otto (1981)

Zum Schluss betrachten wir den Ansatz zur Gliederung der Rechtssprache von Walter Otto (1981), der uns am meisten beeinflusste und für unseren eigenen Ansatz den Ausgangspunkt darstellt (eben daraus resultiert die Abweichung von der bisher chronologisch gestalteten Übersicht der Gliederungsmodelle).

Otto orientiert sich bei seinem Unterfangen an Lothar Hoffmanns Gliederungsansatz und dementsprechend gliedert er die Rechtssprachen horizontal nach Rechtsgebieten (die Rechtssprache im Zivilrecht, die Rechtssprache im Strafrecht usw.) und vertikal nach dem Kriterium der Quelle (Textproduzent, Textsorte), des Inhalts (Thema) und des Informationszwecks. In einem so angelegten Modell der vertikalen Gliederung der Rechtssprachen unterscheidet der Jurist (Otto 1981: 51) sechs Schichten:

1. Gesetzessprache
2. Urteils- und Bescheidsprache
3. Wissenschafts- und Gutachtensprache
4. Sprache des behördlichen Verkehrs
 - a) mit fachkundigem Bürger
 - b) mit fachunkundigem Bürger
5. Verwaltungsjargon
6. Sonstige Textsorten, wie z. B. das Gespräch zwischen Verwaltungsmitarbeiter und Bürger oder die behördliche Öffentlichkeitsarbeit.

Nach Otto (1981: 51) wird die Abstraktion und die Fachlichkeit der Rechtssprache sowohl durch den Gebrauchskontext, also durch den gegebenen Handlungsbereich, als auch durch den Status der Personen, die in diese Handlungen involviert sind, beeinflusst. Gesetze weisen seiner Ansicht nach den höchsten Abstraktionsgrad auf, weil Gesetzgeber meistens keine konkreten, sondern abstrakte, d. h. vage Vorschriften und Normen verkünden; zu ihren Empfängern gehören Fachleute, die strikt nach Gesetzen arbeiten (z. B. Richter, Staatsanwälte, Rechtsanwälte), aber auch juristische Laien, deren Arbeit durch Recht reguliert ist (z. B. Fischer – Fischereigesetz, Baumeister – Baugesetz).

Die nächste Stufe belegt die Urteils- und Bescheidsprache, also die Sprache, in der Richter Entscheidungen über konkrete Einzelfälle anderen Fachleuten (Rechtsanwälten, Staatsanwälten usw.) sowie dem laienhaften Angeklagten und den Zuschauern im Gerichtssaal verkünden. Ihre Abstraktion wird demnach durch Einbeziehung eines konkreten Sachverhalts, die Fachlichkeit in der Urteilsbegründung hingegen durch Verflechtung der Fachsprache mit der Alltagssprache und durch Rücksichtnahme auf laienhafte Empfänger verringert.⁵ In der Wissenschafts- und Gutachtensprache werden fachliche Fragen von Fachleuten für Fachleute erörtert und erläutert, woraus nach Otto ein relativ niedrigerer Abstraktionsgrad resultiert. Diese Ansicht wird hier nicht ganz geteilt. Aus unserer (nicht repräsentativen) Analyse geht nämlich hervor, dass die Fachlichkeit der Wissenschaftssprache je nach Empfänger höher oder niedriger ist: Ein relativ höherer Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad kommt in wissenschaftlichen Texten für gewandte Rechtstheoretiker und -praktiker vor, weil vorausgesetzt wird, dass

⁵ Mit Rücksicht auf den laienhaften Angeschuldigten beispielsweise ist in Deutschland vorgeschrieben, die zur Last gelegte Tat in der Anklageschrift klar, eindeutig und in einer für ihn verständlichen Sprache zu schildern (vgl. RiStBV 110 Abs. 1).

sie über fortgeschrittene Kenntnisse verfügen und das Fachbegriffsarsenal kennen – ein Beispiel kann hierzu ein Fachartikel in einer Fachzeitschrift sein; einen relativ niedrigeren Fachlichkeitsgrad dagegen zeigen Lehrbücher für Jurastudenten, die noch keine Fachleute sind, weshalb die fachlichen Inhalte einfacher formuliert, alle Termini und Fachausdrücke erläutert und mit relativ einfacheren Beispielen veranschaulicht werden. Nur in dem letztgenannten Fall also ist der Abstraktions- und der Fachlichkeitsgrad der Wissenschaftssprache niedriger als in der Urteilsprache, im erstgenannten Fall hingegen übersteigt er den Abstraktionsgrad der Urteilsprache deutlich. Deshalb soll die Wissenschaftssprache nach dem Kriterium der Empfänger aufgeteilt und erst dann entsprechend auf die vertikale Skala gebracht werden. Die Abstraktion und die Fachlichkeit der Sprache der Behörden sind nach Ottos Gliederungsmodell vergleichsweise geringer, weil in dieser Sprache Angelegenheiten erledigt werden, die verhältnismäßig weniger kompliziert und dem Umfang nach weniger komplex erscheinen – die behördlichen Aufgaben werden deshalb von Beamten niedrigeren Dienstes wahrgenommen. Auf der niedrigsten Stufe liegt der juristische Fachjargon, in dem fachliche oder halbfachliche Fragen unter Fachkollegen inoffiziell diskutiert werden.

Walter Ottos vertikale Gliederung der Rechtssprache weist einen hohen Grad der Allgemeinheit auf, weil sie die ganze Rechtssprache grob umfasst. Indessen gehen wir davon aus, dass fachliche Unterschiede auch innerhalb jedes einzelnen Rechtsgebiets feststellbar sind, weshalb ebenfalls jede Schicht der horizontal gegliederten Rechtssprache vertikal gliederbar ist. Dementsprechend ist es möglich, vertikale Schichten der Rechtssprache im Strafrecht, im Strafprozessrecht, im Arbeitsrecht usw. festzustellen.

3.6 Zwischenergebnis

Wie ersichtlich, erfassen die bestehenden Gliederungsmodelle das Spektrum der Interaktion im Recht, in ihrem Fokus liegen jedoch verschiedene Aspekte der Rechtskommunikation: ihr Fachlichkeits- und Abstraktheitsgrad (Otto, Sandrini), ihre handlungstheoretische Dimension (Busse, Nussbaumer) oder Aspekte der Situativität (wer mit wem) (Roelcke). Die bestehenden Ansätze wollen wir insofern kombinieren, als wir die Kommunikationssituationen und die kommunikativen Handlungen im Recht feststellen und sie mit Blick auf kommunikations- und übersetzungsrelevante Analysen nach deren Abstraktheit vertikal gliedern. Mit Rückblick auf unsere Beobachtung im Zusammenhang mit Ottos Ansatz, wonach die Rechtssprachen in verschiedenen Rechtsbereichen verschiedene Merkmale aufweisen (ähnlich Engberg 1993: 32), begrenzen wir unsere Gliederungsanalyse auf die Kommunikation in einem Rechtsgebiet, und zwar auf die im deutschen Strafrecht. Aus Ottos Gliederungsansatz wird nämlich klar, dass der Begriff *Rechtssprache* als ein Oberbegriff anzusehen ist, der spezifische und gewissermaßen verschiedene Rechtssprachen umfasst. Diese Auffassung resultiert aus der Tatsache, dass jedes einzelne Rechtsgebiet eng mit spezifischen Lebensaspekten verbunden ist und durch Versprachlichung diverser Lebensumstände der Sprache entsprechende Besonderheiten verliehen werden. Deshalb wird hier davon ausgegangen, dass mit der horizontalen Gliederung von Otto nicht nur Rechtsgebiete, sondern zugleich auch Rechtssprachen und mit ihnen die Rechtskommunikation systematisiert werden können.

4 Vertikale Gliederung der Rechtssprache im Strafrecht

Nach der hier vertretenen Auffassung wird der Fachlichkeitsgrad der Rechtssprache im Strafrecht – und jeder Fachsprache schlechthin – in erster Linie durch die Kommunikationsfunktion bedingt; die Kommunikationsfunktion wiederum wird durch die Art der sprachlich bewältigten Aufgaben beeinflusst. Klaus-Dieter Baumann (1992: 104) teilt eine solche Annahme, indem er darauf hinweist, dass „die Verwendungsweise der sprachlichen Mittel zu einem großen Teil von den unterschiedlichen kommunikativen Aufgaben abhängt“. Im Rechtswesen werden die einzelnen Aufgaben durch bestimmte Personengruppen wahrgenommen, die sich auf ein bestimmtes Teilfachgebiet spezialisieren und die eine bestimmte Institution repräsentieren (das Gericht, die Staatsanwaltschaft usw.). Wir gehen dabei davon aus, dass die Komplexität der Aufgaben, denen die Fachleute nachgehen, ihre Widerspiegelung im Charakter sowie dem Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad der Sprache findet, mit der diese Aufgaben bewältigt werden. Diese Annahme scheint Gerhard Stickel (1993: 39) zu teilen, indem er feststellt: „Der zunehmenden Komplexität der Arbeitsabläufe und Arbeitsteilung in den Institutionen wurde durch morphologisch und syntaktisch komplexe Formulierungen, Abkürzungen, Standardisierungen des Aufbaus der geschriebenen Texte und stark konventionalisierte und routinierte Formen der mündlichen Kommunikation entsprochen.“

Der hier vorgeschlagene Ansatz der vertikalen Gliederung der Sprache des Strafrechts erfolgt dementsprechend zunächst nach Berufsgruppen als Textproduzenten, die bestimmte amtliche Funktionen übernehmen, indem sie bestimmte Aufgaben mittels der Sprache wahrnehmen. Da aber innerhalb einer jeden Institution unterschiedliche Aufgaben von verschiedenem Kompliziertheitsgrad bewältigt werden, lässt sich die Skala jeder Fachlichkeitsstufe zusätzlich nach einzelnen, den gegebenen Aufgaben entsprechenden Textsorten weiter gliedern. Die zusätzliche Abstufung erfolgt nach Textsorten, weil die einzelnen Aufgaben in der Justizverwaltung nach gewissen und festgelegten Kommunikationsmustern erledigt werden und als ihre Repräsentanten eben Textsorten gelten (vgl. Engberg 1993: 31, 34, Adamzik 1995: 28).⁶

Wir erstellen mithin zwei Gliederungsmodelle: Im ersten wollen wir den Abstraktions- und den Fachlichkeitsgrad der Fachsprache in den einzelnen Institutionen feststellen; dabei gliedern wir die Sprache einer jeden Institution zusätzlich nach verschiedenen Situationen bzw. Aufgaben, die durch die Institution sprachlich wahrgenommen werden. Erst im zweiten Ansatz gliedern wir die Sprache im Strafrecht ausschließlich nach Textsorten, um dadurch die Differenzierung, d. h. den Rahmen der Abstraktheit und der Fachlichkeit dieser Sprache, aufzuzeigen. Beiden Gliederungsansätzen ist vorauszuschicken, dass hier der Abstraktions- und der Fachlichkeitsgrad anhand analytischer qualitativer Analysen der Textsorten nur an-

⁶ Thorsten Roelcke (2014: 155) schlägt eine dreidimensionale Gliederung der Fachsprachen vor: eine horizontale nach Fächern und Fachbereichen, eine vertikale nach Abstraktionsebenen und Kommunikationsbereichen und eine Fachtextsorten-orientierte nach Verwendungsarten. Nach der hier vertretenen Auffassung wird der Abstraktionsgrad der Fachsprachen, und damit auch der Fachtexte, insbesondere durch die Kommunikationssituation bedingt, deswegen scheint es begründet, die Feststellung der Abstraktionsebenen auf juristische Textsorten abzustellen und darauf aufbauend die vertikale Gliederung der Rechtssprache durchzuführen. Damit wird jedoch nicht infrage gestellt, dass es Textsorten gleichen Abstraktionsgrades gibt – nach Roelcke (2014: 163) ist eine Gliederung der Fachsprachen nach Textsorten nämlich nur dann angemessen, wenn Schichten gleichen Abstraktionsgrades feststellbar sind.

nähernd festgestellt wurde, deren Verifizierung durch eine quantitative Untersuchung noch aussteht.

4.1 Gliederung der Rechtssprache im Strafrecht nach dem Abstraktionsgrad – Kriterium: Berufsgruppen bzw. Institutionen

Unter *A* wird die Bezeichnung der Sprache angegeben, unter *B* der Sender (Sprecher, Textproduzent), unter *C* die vom Sender repräsentierte Institution, also der Ort, an dem die Sprache verwendet wird, unter *D* die Kommunikationsfunktion, unter *E* Textsorten, die bestimmten Aufgaben entsprechen (ihre Reihenfolge ist nach dem Abstraktionsgrad angegeben), unter *F* Adressaten der Textsorten.

- 1) *A*: Gesetzessprache; *B*: Gesetzgeber, *C*: –;⁷ *D*: Regelungsfunktion; *E*: Gesetz (strafrechtliche Gesetze: StGB, StPO usw.), Verordnung; *F*: vor allem an Fachleute: Juristen, Rechtsanwälte, Staatsanwälte.⁸
- 2) *A*: Richtersprache/Entscheidungssprache; *B*: Richter;⁹ *C*: Gericht; *D*: über Prozessanträge entscheiden (Wahrheitsfindung, Rechtsprechung);
*E*₁: Urteil; *F*₁: an Fachleute: Staatsanwälte, Rechtsanwälte, andere Justizbeamte; *F*₂: an fachunkundige: Angeklagte, Publikum im Gerichtssaal
*E*₂: Beschluss; *F*₁: an Fachleute: Staatsanwälte, Rechtsanwälte, andere Justizbeamte; *F*₂: an fachunkundige: Beschuldigte, Angeschuldigte, Angeklagte
*E*₃: Verfügung; *F*₁: Richter an Fachleute: Staatsanwälte, Rechtsanwälte, andere Justizbeamte; *F*₂: Richter an fachunkundige: Beschuldigte, Angeschuldigte, Angeklagte¹⁰
*E*₄: Haftbefehl; *F*₁: an Fachleute: Staatsanwälte, Rechtsanwälte, sonstige Justizbeamte; *F*₂: an fachunkundige: Beschuldigte
 ...

⁷ Gesetzgeber sind Vertreter des Parlaments, die Gesetzessprache ist jedoch nicht eine Sprache, die im Parlament gesprochen wird; außerdem werden Gesetze in Wirklichkeit nicht von Gesetzgebern, sondern von Ministerialbeamten verfasst (vgl. Larenz 1992: 218), aus diesen Gründen bleibt *C* leer.

⁸ Obwohl es Gesetze gibt, die alle Bürger betreffen (z. B. das Strafgesetzbuch), und solche, die sich nur auf bestimmte Berufsgruppen beziehen (z. B. das Bundesbeamtengesetz, Allgemeines Eisenbahngesetz), gelten nach der hier vertretenen Meinung in erster Linie Juristen als Adressaten der Gesetze, weil diese Textsorte nur von Menschen mit juristischem Fachwissen richtig verstanden werden kann. Die sonstigen Empfänger lassen sich Gesetze von Juristen auslegen.

⁹ Urteile werden in der Praxis von Urkundsbeamten ausgefertigt, deswegen ist auch ihre Unterschrift immer auf dem Urteil zu sehen. Nichtsdestoweniger ist die Autorschaft der Urteile ausschließlich den Richtern zuzuschreiben, weil die Erstellung nach Vorlage richterlicher Urfassung erfolgt und das Urteil nur mit der Unterschrift eines Richters rechtskräftig ist (vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 256). Übrigens sind Urkundsbeamte der Geschäftsstelle in Deutschland keine Juristen, sondern Personen, die „einen Vorbereitungsdienst von zwei Jahren abgeleistet und die Prüfung für den mittleren Justizdienst bestanden“ haben (§ 153 Abs. 1 GVG).

¹⁰ Verfügungen werden auch von Staatsanwälten erlassen. Die internen staatsanwaltlichen Verfügungen fungieren als interne Anweisungen und werden vorwiegend mit Abkürzungen verfasst, von denen viele nur intern bekannt sind und intern verwendet werden (vgl. Artkämper et al. 2008: 24–30), deshalb haben sie einerseits einen sehr hohen Abstraktionsgrad und andererseits einen relativ niedrigen Fachlichkeitsgrad.

- 3) A: Sprache der Staatsanwaltschaft (Staatsanwaltssprache); B: Staatsanwalt; C: Staatsanwaltschaft; D: Aufklärungsfunktion (auf Aufklärung des Sachverhalts ausgerichtet);
E₁: Strafbefehl(santrag); F: Staatsanwalt an den Richter und Beschuldigten/Angeklagten;
D: eine richterliche Entscheidung rasch und kostensparend bei einem hinreichenden Tatverdacht herbeiführen (vgl. Graf 2015: 118)
E₂: Anklageschrift; F: Staatsanwalt an Richter und an den Angeklagten; D: Hauptverfahren eröffnen und den Angeschuldigten verurteilen lassen (vgl. Graf 2015: 129, 135, Brunner 2019: 25)
E₃: Sonstige Anträge; D: ein begehrtes Ergebnis durch Entscheidung eines anderen herbeiführen (die genaue Funktion ist abhängig von der Textsortenvariante des Antrags):
E_{3.1}: Beschlussanträge im Ermittlungsverfahren; F: Staatsanwalt an den Richter; D: Eingriffs- und Zwangsmaßnahmen herbeiführen (vgl. Graf 2015: 14)
E_{3.2}: Antrag auf Erlass eines Haftbefehls; F: an den Richter; D: eine Verhaftung vor der Verurteilung herbeiführen
E_{3.3}: Berufungsantrag; D: die Sache erneut prüfen lassen
E_{3.4}: Revisionsantrag; D: den Prozess auf Rechtsfehler prüfen lassen
...
E₄: Beschwerde; D: einen erlassenen Beschluss oder eine Verfügung erneut prüfen lassen
E₅: Plädoyer; F: an den Richter bzw. an die Schöffen; D: Ergebnis der Hauptverhandlung zugunsten der Anklage darstellen und den richterlichen Entschluss entsprechend beeinflussen
E₆: Vernehmung; F: mit Zeugen, Sachverständigen, Beschuldigten, Angeschuldigten, Angeklagten; D: Beweise zur Sachverhaltsaufklärung sammeln.
- 4) A: Sprache der Rechtsanwaltschaft (Rechtsanwaltssprache); B: Rechtsanwalt; C: Rechtsanwaltschaft; D: zu Gunsten der Mandanten ausgerichtete Kommunikation;
E₁: Privatklareschrift (Rechtsanwalt im Namen des Klägers) (vgl. Graf 2015: 331)
E₂: Einwand
E_{2.1}: Besetzungseinwand
...
E₃: Anträge:
E_{3.1}: Antrag auf Ablehnung eines Richters¹¹
E_{3.2}: Beweisanträge
E_{3.3}: Antrag auf Zulassung als Nebenkläger (vgl. Graf 2015: 334)
E_{3.4}: Berufungsantrag
E_{3.5}: Revisionsantrag
...
E₄: Beschwerde (vgl. Graf 2015: 307 ff.)
E₅: Plädoyer; D: Unschuld beweisen.
- 5) A: Sprache der Rechtswissenschaft; B: Wissenschaftler (Universitätslehrer, Gutachter); C: meistens Universität, oft gleichzeitig auch Rechtsinstitutionen (Gericht, Staats- bzw. Rechtsanwaltschaft); D: auslegen, erklären;
E₁: Gesetzeskommentar; F: an juristische Fachleute
E₂: Fachartikel; F: an juristische Fachleute
...

¹¹ Antrag auf Ablehnung eines Richters wegen Besorgnis der Befangenheit ist auch eine Art Einwand (vgl. Graf 2015: 201).

- 6) A: Behördensprache; B: Beamte des mittleren Dienstes (Urkundsbeamte); C: Geschäftsstelle des Gerichts; D: weniger komplizierte, meistens administrative Aufgaben bewältigen;
E₁: Verhandlungsprotokoll; F: Urkundsbeamte an Revisionsrichter, Berufungsrichter, Prozessbeteiligte; D: den Prozessverlauf dokumentieren und rekonstruierbar machen
E₂: Ladung (Justizangestellte als Urkundsbeamte der Geschäftsstelle); F: Beamte des mittleren Dienstes miteinander und mit Laien; D: dazu auffordern, zu einem gerichtlichen oder behördlichen Termin zu erscheinen (vgl. Creifelds 2017: 826)
...
- 7) A: Didaktiksprache; B: Juristen als Universitätslehrer; C: Hochschule (Universität, Fachhochschule); D: angehenden Fachleuten (den Studierenden bzw. Referendaren) das Fachwissen erklären und auf eine vereinfachte Weise vermitteln;
E₁: Lehrwerk; F: für angehende Juristen
E₂: Seminar
E₃: Vorlesung
...
- 8) A: Juristenjargon; B: Fachmann (Richter, Anwälte, Rechtspfleger etc.); C: private und inoffizielle Gespräche innerhalb oder außerhalb der Institutionen; D: fachliche oder halbfachliche Probleme erörtern;
E₁: juristische Umgangssprache (juristischer Slang)
E₂: Behördenklatsch
...
- 9) Sprache der Beratung/Beratersprache; B: Fachmann (Rechtspfleger, Rechtsanwälte, Rechtsbeistände); C: Rechtsanwaltskammer, Gericht; D: fachunkundige Bürger beraten;
E₁: beratendes Gespräch; F: mit Laien;
...

Die obige Gliederung der Rechtssprache im deutschen Strafrecht erfolgte nach Institutionen des Strafrechts bzw. Berufsgruppen, von denen jede eine bestimmte Institution repräsentiert und auf bestimmte Aufgaben spezialisiert ist. Der Spezialisierungsgrad der Fachleute und der Komplexitätsgrad ihrer Aufgaben beeinflussen den Abstraktions- und den Fachlichkeitsgrad der von ihnen verwendeten Fachsprache (vgl. Stickel 1993: 39).

Die Gesetzgebungssprache (Gesetzessprache) weist den höchsten Abstraktionsgrad auf, weil der Gesetzgeber das Recht meistens durch beträchtlich abstrakte Vorschriften formuliert, die in verschiedenen, auch in nicht vorausgesehenen Situationen Anwendung finden sollen. Durch die daraus resultierende Allgemeinheit und Mehrdeutigkeit der Gesetzessprache wird der Abstraktionsgrad der Gesetze erhöht, durch starke Anhäufung des rechtsspezifischen Wortschatzes dagegen wird der Fachlichkeitsgrad gesteigert (vgl. Jeand'Heur 1998: 1291, Nussbaumer 2007: 27).

Die Sprache der richterlichen Entscheidung weist einen etwas niedrigeren Abstraktionsgrad auf, weil der Arbeitscharakter der Richter anders als der des Gesetzgebers ist: Richter entscheiden über die Schuld des Angeklagten, indem sie konkrete Sachverhalte auf abstrakte Vorschriften beziehen und in Anlehnung an sie ihre Entscheidungen treffen – auf diese Weise konkretisieren sie die Gesetzessprache. Da jedoch abstrakte Vorschriften die Arbeit der Richter stets determinieren, weist ihre Sprache einen relativ sehr hohen Abstraktionsgrad auf.

Die Staatsanwaltschaft ist zuständig vor allem für Strafverfolgung, und der Kern der staatsanwaltlichen Arbeit liegt in der Aufklärung gegebener Sachverhalte (vgl. Meyer-Goßner/Schmitt 2019: Vor § 141 GVG Rn. 1, Schroeder/Verrel 2017: 43). Staatsanwälte sind in ihrer Arbeit vor allem mit konkreten Sachverhalten konfrontiert, und der Gegenstand ihrer sprachlich ausgeübten Arbeit sind vorwiegend Schilderungen von Sachverhalten und das Absetzen von Anträgen. Ähnlich wie Richter ziehen Staatsanwälte Analogien zwischen den ermittelten Beweismitteln und den abstrakten Normen, indem sie in der erhobenen Anklage den Fall unter bestimmte Rechtsvorschriften subsumieren. Da der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit jedoch in der Aufklärung konkreter Sachverhalte liegt, hat ihre Sprache insgesamt einen relativ niedrigeren Abstraktionsgrad als die der Richter, deren Arbeit und Sprache durch Gesetze und die Gesetzessprache vergleichsweise stärker dominiert ist.

Die Arbeit der Rechtsanwälte im Strafrecht ist gewissermaßen durch einen konkreten Vorwurf einer Straftatbegehung eingeengt – im Unterschied zu Staatsanwälten werden Rechtsanwälte nicht mit der Notwendigkeit konfrontiert, einen gegebenen Sachverhalt mit einer abstrakten Rechtsvorschrift zu verknüpfen, weshalb ihre Sprache weniger abstrakt als die der Staatsanwälte ist. In ihren Handlungen konzentrieren Strafverteidiger sich darauf, die abstrakten Normen zu Gunsten ihrer Mandanten auszulegen.¹²

Rechtswissenschaftler, die oft zugleich eine praxisbezogene Erfahrung als Richter oder als Anwälte haben, setzen sich mit abstrakten Rechtsnormen in Gesetzeskommentaren und Fachaufsätzen auseinander, indem sie diese erläutern und auf deren herrschende Interpretation hinweisen. Die Sprache, in der kommentiert wird, weist somit einen relativ niedrigen Abstraktionsgrad auf; dies betrifft jedoch nicht unbedingt den Fachlichkeitsgrad, weil abstrakte und mehrdeutige Normen nicht selten mit eindeutigem Wortschatz von hoher Fachlichkeit gedeutet werden. Das wiederum ergibt sich aus der Tatsache, dass die Gesetzesauslegung für praktizierende Juristen vorgesehen ist. Damit ist zugleich gesagt, dass der Abstraktionsgrad eines Textes mit seinem Fachlichkeitsgrad nicht immer verhältnismäßig ist.

Urkundsbeamte der Geschäftsstelle sind als Sekretäre der Richter anzusehen und gehen allen Beurkundungsaufgaben nach. Sie sind keine Juristen, verfügen aber über Fachkenntnisse, die sie im Laufe eines juraähnlichen Studiums erworben haben. Sie sind mithin imstande, juristische Dokumente im Namen des Gerichts in einer Sprache von relativ hohem Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad zu erstellen – dies betrifft insbesondere das Protokoll über die Gerichtsverhandlung, in dem der Ablauf der Hauptverhandlung festgehalten wird und zu einer eventuellen Überprüfung des Urteils auf Rechtsfehler durch Revisionsrichter dient (Meyer-Goßner/Appl 2014: 305 f.). Neben der vorwiegend fachlich merkmalarmen Wiedergabe der Prozessvorgänge erscheinen in Gerichtsprotokollen auch fachlich merkmaleiche Ausdrücke der Gesetzessprache.

Die Universitätslehrer befassen sich mit Rechtsproblemen theoretisch, und ihre Aufgabe ist es, angehende Juristen mit dem entsprechenden Fachwissen vertraut zu machen. Ihre Sprache muss für fachunkundige Studenten einfach und verständlich sein; alle Themen werden in der Didaktikliteratur deshalb in einer vereinfachten Weise dargelegt und in einer verständlichen Sprache erläutert. Mit dem Verlauf der Studienzeit wird die Didaktiksprache immer fachlicher.

¹² Bei Privatklagen werden Rechtsanwälte zu Anklägern und der Abstraktionsgrad ihrer Aufgaben und Sprache wird dann mit dem der Staatsanwälte vergleichbar.

In privaten und informellen Gesprächen werden von Juristen fachliche und halbfachliche Angelegenheiten und Themen nicht selten im Fachjargon besprochen. Einerseits kann der Abstraktionsgrad des Rechtsjargons hoch sein, weil mit dem manchmal saloppen Wortschatz fachliche Inhalte vermittelt werden, andererseits ist es zugleich eine Sprache, in der Berufsprobleme nicht selten gewissermaßen scherzhaft oder emotional, somit formlos und informell besprochen werden.

Fachleute senken den Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad ihrer Sprache, wenn sie fachunkundige Bürger in formellen oder halbformellen Gesprächen beraten. Während dieser Gespräche kommt die Fachsprache kaum zum Ausdruck, der beratende Fachmann informiert den laienhaften Kunden nur allgemein darüber, welche Schritte der Laie unternehmen kann, die Tätigkeit übernimmt dann der Jurist selbst. Zu bemerken sei jedoch, dass die Fachlichkeit der Beratungsgespräche, obwohl nicht verbalisiert, für Fachkundige stets implizit präsent ist.

4.2 Gliederung der Rechtssprache im Strafrecht nach dem Abstraktionsgrad – Kriterium: Textsorten

Wie ausgeführt, gehen die Amtsträger unterschiedlichen Aufgaben von unterschiedlichem Kompliziertheitsgrad nach, was seinen Niederschlag in der Sprache findet. Daraus resultiert, dass die Sprache des Urkundsbeamten im Protokoll fachlicher ist als die Sprache des Rechtsanwalts während eines beratenden Gesprächs und dass die Sprache des Universitätslehrers abstrakter ist als die Sprache des Staatsanwalts während einer Vernehmung. Eine genauere Gliederung der Rechtssprache im Strafrecht ist demnach nach einzelnen sprachlich wahrgenommenen Aufgaben zu vollziehen. Da die Aufgaben nach bestimmten Mustern erfüllt werden und als sprachliche Muster Textsorten gelten, stellt die Textsorte das Kriterium des folgenden Gliederungsansatzes dar.

Unter *A* werden Sprachennamen angegeben (dabei handelt es sich um eine Textsortensprache, die einem entsprechenden Textsortenstil entspricht), unter *B* die den Sprachen zuzuordnenden Textsorten, unter *C* werden Eigenschaften der Sprache einer betreffenden Textsorte genannt und unter *D* werden die Kommunikationsteilnehmer bezeichnet (die Pfeile zeigen dabei den Verlauf der Kommunikation, d. h., wer mit wem kommuniziert).

- 1) A: Gesetzessprache; B: Gesetz; C: mehrdeutige, ausfüllungsfähige und auslegungsbedürftige Termini zum Benennen von Sachverhalten, kaum Alltagssprache; D: Gesetzgeber → Richter, Gesetzgeber → Anwalt (Staatsanwalt, Rechtsanwalt; Richter ↔ Anwalt (Staatsanwalt, Rechtsanwalt)).¹³

Gesetze zeigen einen sehr hohen Abstraktionsgrad, weil sie sehr allgemein formuliert sind, und das mit dem Zweck, möglich viele Merkmale von Sachverhalten umfassen zu können.

- 2) A: Entscheidungssprache;
B₁: Urteil; C: hohe Vorkommensfrequenz der Gesetzessprache, durch deren Bezug auf konkrete Sachverhalte der Abstraktionsgrad niedriger wird; Urteilsgründe – vorwiegend in der Alltagssprache (vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 5–258); D: Richter (niedrigerer Instanzen) ↔ Richter (höherer Instanzen); Richter → Anwalt (Rechtsanwalt, Staatsanwalt); Richter → Prozessparteien (Angeklagte, Verletzte)

¹³ Auch Richter und Anwälte verwenden die Gesetzessprache, und zwar bei der Argumentation.

B₂: Beschluss, gerichtliche Verfügung; C: hohe Vorkommensfrequenz der Gesetzessprache, durch deren Bezug auf konkrete Sachverhalte der Abstraktionsgrad niedriger wird; Begründung – vorwiegend in der Alltagssprache; D: der entscheidende Richter ↔ Richter des Beschwerdegerichts; Richter → Anwalt (Rechtsanwalt, Staatsanwalt); Richter → Prozessparteien (Angeklagte, Verletzte).

Mit Beschluss oder gerichtlicher Verfügung wird meistens über die von Anwälten gestellten Anträge entschieden. Da Anträge, über die mit Beschluss oder Verfügung entschieden wird, Sachverhalte betreffen, die verhältnismäßig weniger komplex sind als Fälle, in denen in der Hauptverhandlung durch Urteil entschieden wird, ist der Abstraktionsgrad der Beschlüsse und der Verfügungen etwas niedriger als jener der Urteile (zu Textsorten Beschluss und Verfügung vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 278 f.).

3) A: Antragsprache;

B₁: Strafbefehlsantrag, Strafbefehl (gilt als vereinfachtes Urteil);¹⁴ C: Eine deutliche Dominanz der Alltagssprache, Gebrauch des Fachwortschatzes ist beschränkt auf Bezeichnungen der Straftaten; D: Staatsanwalt → Richter; Staatsanwalt bzw. Richter → Angeschuldigter bzw. noch Beschuldigter (= Staatsanwalt → an den Laien über das Gericht).¹⁵

B₂: Antrag auf Eröffnung der Hauptverhandlung (Anklageschrift); C: Die Gesetzessprache (gesetzliche Merkmale der Straftat, die anzuwendenden Vorschriften) ist durch die vorwiegend in der Alltagssprache abgefasste Konkretisierung gesenkt, sonst vergleichsweise gleiche Vorkommensfrequenz der Rechtssprache und Alltagssprache; D: Staatsanwalt → Richter; Staatsanwalt → Angeschuldigter, ggf. auch sein Rechtsanwalt.

B₃: Sonstige Anträge:

B_{3.1} Revisionsantrag; D: Staatsanwalt/Rechtsanwalt → Revisionsrichter

B_{3.2} Berufungsantrag; D: Staatsanwalt/Rechtsanwalt → Berufungsrichter

B_{3.3} Antrag auf Erlass eines Haftbefehls; D: Staatsanwalt → Richter

...

4) A: Protokollsprache;¹⁶

B₁: Protokoll der Hauptverhandlung (Sitzungsprotokoll); C: sachlicher und kurzer Stil; eine Mischform der Juristensprache, der Gesetzessprache und der Alltagssprache: die Straftat wird in der Gesetzessprache angegeben (vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 309). In Sitzungsprotokollen werden Beschlüsse, Aussagen der Angeklagten zur Sache, Aussagen der Zeugen und der Sachverständigen zitiert; wiedergegeben werden in ihnen auch Schlussvorträge des Staats- und des Rechtsanwalts, die Urteilsformel und Belehrungen (vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 312, 319, 325–328, 341, 345); D: Protokollführer (Urundsbeamter der Geschäftsstelle oder Strafrichter) → Revisionsrichter; Protokollführer → Berufungsrichter; Protokollführer → Parteien (vgl. Meyer-Goßner/Appl 2014: 305 f.).

¹⁴ Der Strafbefehlsantrag gilt als ein vereinfachtes Urteil, weil in dieser Textsorte auch die Strafe festgesetzt wird und eine Rechtsmittelbelehrung enthalten sein muss (vgl. Brunner 2019: 54 f.); folglich ist der Abstraktionsgrad des Strafbefehlsantrags höher als in der Anklageschrift, in der die beiden Elemente (Strafmaßangabe, Rechtsmittelbelehrung) ausbleiben.

¹⁵ Nach der Absetzung durch den Staatsanwalt wird der Strafbefehlsantrag bei dem zuständigen Gericht eingereicht und als solcher gilt er als Entwurf des richterlichen Strafbefehls – der Richter gibt dem Strafbefehlsantrag statt, indem er ihn (zumeist unverändert) als einen Strafbefehl erlässt (vgl. Graf 2015: 119).

¹⁶ In der Protokollsprache wird der Ablauf der Gerichtsverhandlung festgehalten.

B₂: Vernehmungsprotokoll; C: Sachlich und kurz; D: Protokollführer (z. B. ermittelnder Staatsanwalt, Polizeibeamter) → Richter.

Dass die Vernehmung einen viel niedrigeren Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad als die Hauptverhandlung zeigt, findet ihre Widerspiegelung in den betreffenden Protokollen; Vernehmungsprotokolle sind jedoch abstrakter und fachlicher als die Sprache, in der die Vernehmung stattfindet.

- 5) A: Sprache der Rechtswissenschaft; B: Gesetzeskommentar, Fachartikel; C: Gesetzessprache wird in der rechtswissenschaftlichen Sprache erläutert, wodurch der Fachlichkeitsgrad gesetzlicher Texte sinkt; D: Rechtswissenschaftler ↔ Rechtswissenschaftler; Rechtswissenschaftler ↔ Fachleute (Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt).
- 6) A: Sprache der Rechtswissenschaftsdidaktik; B: Lehrwerke und sonstige didaktische Literatur; C: Gesetzliche Fragen werden in der Alltagssprache erklärt und an Beispielen erläutert; D: Rechtswissenschaftler (Hochschullehrer) → angehende Juristen/Richter usw. (Studenten, Referendare).

In der Sprache der Rechtswissenschaftsdidaktik werden angehende Fachleute mit dem Fachwissen vertraut gemacht, deshalb ist es eine relativ einfache Fachsprache, deren Fachlichkeitsgrad je nach Kenntnisniveau der Studierenden etwas höher oder niedriger sein kann.

- 7) A: Plädoyersprache – in der Plädoyersprache werden durch den Staatsanwalt und den Strafverteidiger diejenigen Feststellungen und Ergebnisse der Hauptverhandlung dargestellt, die die Entscheidung des Gerichts zugunsten der vertretenen Partei beeinflussen sollen (vgl. RiStBV 138, Graf 2015: 214); B: Plädoyer; C: Plädoyer wird in der Regel schriftlich abgefasst, aber stets mündlich (frei) gehalten; damit Zuhörer dem Gedankengang des Redners folgen können, ist der Stil dieser Textsorte durch Kürze, Sachlichkeit und Allgemeinverständlichkeit gekennzeichnet (vgl. Solbach et al. 2016: 224). Abkürzungen und unnötige Fremdwörter werden vermieden, schwere technische Fachbegriffe werden vorweg erläutert, die Alltagssprache dominiert (vgl. Solbach et al. 2016: 226, Graf 2015: 214). All das senkt den Fachlichkeits- und den Abstraktionsgrad dieser Textsorte, in der das Gesamtergebnis der auf einem hohen Fachlichkeitsniveau stattfindenden Hauptverhandlung dargestellt wird; erhöht wird der Fachlichkeits- und gewissermaßen auch der Abstraktionsgrad des Plädoyers jedoch durch Ausführungen zur Beweiswürdigung und zur rechtlichen Würdigung (vgl. Solbach et al. 2016: 226–228), sodass diese Textsorte vergleichsweise insgesamt fachlicher und abstrakter als der Rechtsjargon und die Vernehmung ausfällt; D: Anwalt (Staatsanwalt oder Rechtsanwalt) → Richter und ggf. Laienrichter; Anwalt → Zuschauer im Gerichtssaal.
- 8) A: Juristenjargon; B: Private und informelle Gespräche; C: vorwiegend Mittel der Alltagssprache, saloppe Ausdrucksweise, umgangssprachlicher Wortschatz von fachlicher Bedeutung, manchmal mit emotionalem bzw. scherzhaftem Charakter; D: Jurist ↔ Jurist.
- 9) A: Sprache der Vernehmung (Vernehmungssprache); B: Vernehmung; C: Der Fachlichkeitsgrad der Vernehmungssprache hängt vom Fachkenntnisniveau der vernommenen Person ab – wird ein Jurist verhört, dann wird auch der Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad der Vernehmung höher sein können; bei der Anhörung eines Sachverständigen wird der rechtssprachliche Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad deutlich niedriger, weil sie als Fachleute auf einem nichtjuristischen Gebiet als Rechtslaien gelten; D: Beamter einer Strafverfolgungsbehörde (Staatsanwalt, Polizeibeamter) → auf dem Rechtsgebiet fach(un)kundige Bürger.

- 10) A: Beratungssprache; B: Beratendes Gespräch; C: fast ausschließlich Alltagssprache zum Beantworten von Fragen und zum Beraten; gelegentlich gebrauchte Fachausdrücke werden durch alltagssprachliche Ausdrücke ersetzt, und wenn schon verwendet, dann auch erklärt; D: Jurist (Rechtsanwalt oder Staatsanwalt) → rechtsunkundiger Bürger.

Beide Gliederungsansätze schildern auf eine vereinfachte Weise – ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – die Ausdehnung der Abstraktheit und der Fachlichkeit der Rechtssprache im Strafrecht in vielen verschiedenen Situationen, von denen jede einer entsprechenden strafrechtlichen Fachtextsorte entspricht; dabei handelt es sich um die Sprache des deutschen Strafrechts. Damit die Sprache des Strafrechts nach dem Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad in ihrer Gänze gegliedert werden könnte, müsste jede (schriftliche und mündliche) Textsorte, die im Strafrecht gebraucht wird, qualitativ und quantitativ untersucht werden. Auch der hier vorgeschlagene Ansatz müsste noch durch eine statistische Untersuchung verifiziert werden.

5 Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es unmöglich ist, ein universales Gliederungsmodell für alle Fachsprachen zu konzipieren, weil jede Fachsprache ihre spezifischen Kontextmerkmale aufweist. Die Besonderheiten jeder Fachsprache werden durch wesentliche Eigenschaften des betreffenden Fachgebiets geprägt, sodass auch eine Gliederung der Rechtssprache erst dann als adäquat erscheint, wenn sie der Differenziertheit der einzelnen Rechtsbereiche Rechnung trägt. Innerhalb des Fachgebiets variiert die Fachsprache, d. h. ihr Register sowie Abstraktions- und Fachlichkeitsgrad weiter je nach Kommunikationssituation. Da die fachliche Kommunikation zu einem sehr hohen Grad schematisiert ist und in bestimmten Situationen nach bestimmten Mustern – den Textsorten – stattfindet, erweist sich die Textsorte als das genaueste Kriterium der vertikalen Gliederung der Fachsprachen. Daraus resultiert ferner, dass einer vollständigen Gliederung einer Fachsprache eine Analyse all ihrer Textsorten zugrunde zu legen ist.

Die Relevanz der dargelegten Gliederung für kommunikations- und übersetzungsrelevante Analysen mag darin bestehen, dass distinktive Merkmale der Textsorten – insbesondere handelt es sich dabei um die Funktion (Kommunikationszweck), die Situativität (Kommunikationsteilnehmer, ihr Status und Verhältnis zueinander), die Thematisität (Kommunikationsthema, Kommunikationsinhalt) und die Formelhaftigkeit (Formulierungsmuster) (vgl. Heine mann 2000: 513) – zugleich als wesentliche Merkmale der Kommunikation gelten und dadurch als übersetzungsrelevant erscheinen: der Inhalt, weil man wissen und verstehen muss, was zu übersetzen ist; der Kommunikationszweck (Funktion), weil die Kommunikation nur dann gelingt, wenn die Intention des Senders vom Empfänger realisiert wird (vgl. Šarčević 1997: 4, 48, 70 f.); und die Kommunikationsteilnehmer, insbesondere der Empfänger, weil juristische Texte für Juristen anders als für Laien übersetzt werden (können) (vgl. Šarčević 1990: 156 f.).

Literatur¹⁷

Adamzik, Kirsten (1995): *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster: Nodus.
AEUV = Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union. EU-Amtsblatt 2012/C 326/01.

¹⁷ Rechtsstand normativer Texte: 1.9.2020.

- Artkämper, Heiko/Herrmann, Gunnar/Jakobs, Carola/Kruse, Henner (2008): *Aufgabenfelder der Staatsanwaltschaft*. Münster: ZAP.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): *Integrative Fachtextlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Becker, Andrea/Hundt, Markus (1998): „Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung.“ Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand (1998): 118–133.
- BMJ 2019 = Bundesministerium der Justiz, Hrsg. (2019): *Strafvollzugsgesetze: Bund und Länder*. München: dtv.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F., Hrsg. (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1: Textlinguistik. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 16.1). Berlin/New York: De Gruyter.
- Brunner, Raimund (2019): *Abschlussverfügung der Staatsanwaltschaft. Eine Einleitung für Klausur und Praxis*. Köln: Luchterhand.
- Busse, Dietrich (1992): *Recht als Text: Linguistische Untersuchungen zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution*. Tübingen: Niemeyer.
- Busse, Dietrich (2000): „Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz.“ Brinker/Antos/Heinemann/Sager (2000): 658–675.
- Creifelds, Carl, Begr./Weber, Klaus, Hrsg. (2017): *Rechtswörterbuch*. München: Beck.
- DRiG = *Deutsches Richtergesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. April 1972*. BGBl. I S. 713.
- Engberg, Jan (1993): „Prinzipien einer Typologisierung juristischer Texte.“ *Fachsprache* 15.1–2: 31–38.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1991): *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Francke.
- GG = *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. BGBl. I 1.
- GVG = *Gerichtsverfassungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Mai 1975*. BGBl. I S. 1077.
- Graf, Jürgen Peter (2015): *Mustertexte zum Strafprozess*. München: Beck.
- Hahn, Walter von, Hrsg. (1981): *Fachsprachen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Heinemann, Wolfgang (2000): „Textsorte – Textmuster – Texttyp.“ Brinker/Antos/Heinemann/Sager (2000): 507–523.
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie.
- Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst, Hrsg. (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 14.1). Berlin/New York: De Gruyter.
- Jeand'Heur, Bernd (1998): „Die Neuere Fachsprache der juristischen Wissenschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Verfassungsrecht und Rechtsmethodik.“ Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand/Ernst (1998): 1286–1295.
- Larenz, Karl (1992): *Methodenlehre der Rechtswissenschaft*. Berlin: Springer.
- Meyer-Goßner, Lutz/Appl, Ekkehard (2014): *Die Urteile in Strafsachen*. München: Vahlen.
- Meyer-Goßner/Schmitt (2019) = Schmitt, Bertram/Köhler, Marcus: *Strafprozessordnung, Gerichtsverfassungsgesetz, Nebengesetze und ergänzende Bestimmungen*. München: Beck.
- Nussbaumer, Markus (2007): „Gesetzestext und Wissenstransfer? – Welche Funktionen Gesetzestexte erfüllen müssen und wie man sie optimieren kann.“ *Studien zur Rechtskommunikation*. Hrsg. Dorothe Heller/Konrad Ehlich. Bern: Lang. 17–45.
- Nussbaumer, Markus (2009): „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache des Rechtswesens.“ *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 31.2). Hrsg. Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knappe. Berlin/New York: De Gruyter. 2132–2150.
- Otto, Walter (1981): „Die Paradoxie einer Fachsprache.“ *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Bd. 2. Hrsg. Ingulf Radtke. Stuttgart: Klett-Cotta. 44–57.
- RiStBV = *Richtlinien für das Strafverfahren und das Bußgeldverfahren*. Vom 1.1.1977, BAnz S. 245.

- Roelcke, Thorsten (2014): „Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation.“ *Fachsprache* 37.3–4: 154–178.
- Roelcke, Thorsten (2018): „Rechtssprachliche Kommunikation. Eine Typologie.“ *Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht*. Hrsg. Jan Engberg/Karin Luttermann/Silvia Cacchiani/Chiara Preite. Wien: Lit. 3–27.
- RPfG = *Rechtspflegengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. April 2013*. BGBl. I S. 778, 2014 I S. 46.
- Rüthers, Bernd/Fischer, Christian/Birk, Axel (2020): *Rechtstheorie mit Juristischer Methodenlehre*. München: Beck.
- Sandrini, Peter (1996): *Terminologearbeit im Recht. Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*. Wien: TermNet.
- Šarčević, Susan (1990): „Strategiebedingtes Übersetzen aus den kleineren Sprachen im Fachbereich Jura.“ *Babel* 36: 155–166.
- Šarčević, Susan (1997): *New Approach to Legal Translation*. The Hague et al.: Kluwer Law International.
- Schroeder, Friedrich-Christian/Verrel, Torsten (2017): *Strafprozessrecht*. München: Beck.
- Solbach, Günter/Auchter-Mainz, Elisabeth/Deller, Robert/Schützeberg, Jost (2016): *Anklageschrift, Einstellungsverfügung, Dezernat und Plädoyer*. Düsseldorf: Lange.
- Sommer, Gerlinde/Westphalen, Raban Graf von, Hrsg. (2000): *Staatsbürgerlexikon: Staat, Politik, Recht und Verwaltung in Deutschland und der Europäischen Union*. München/Wien: Oldenbourg.
- Stickel, Gerhard (1993): „Zur Kultur und Rechtssprache.“ *Aspekte der Sprachkultur* 10: 26–60.
- ZPO = *Zivilprozessordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 5. Dezember 2005*. BGBl. I S. 3202; 2006 I S. 431; 2007 I S. 1781.

Paweł Bielawski, M.A.

Universität Leipzig

Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie

Beethovenstraße 15

04107 Leipzig

bielawski.pp@gmail.com

Constructions, frames, cartographies mentales. Esquisse d'une méthode pour la représentation et la transmission de connaissances en cours de langues étrangères

Matthieu Bach

Abstract In the last three decades the linguistic innovation has brought two main theoretical tools that are fully functional: the construction grammar and the frame semantics. The present work makes a proposal to unite both frameworks in order to exploit their respective contribution in a pedagogical perspective in foreign language classes. The aim is (i) to operationalize the theoretical junction, and (ii) to propose to exploit it by using mind maps, which elaboration is based on the observation of the speech praxis.

Keywords applied construction grammar, cognitive semantics, corpus, frame semantics, pedagogy

1 Introduction¹

À la suite de Bach/Wagener (2019), la présente contribution se propose de développer une méthode d'enseignement cognitive et de systématiser le processus de création de matériel pédagogique en cours de langues étrangères. Cette étude pilote visera à présenter dans un premier temps les notions de frame (cf. Minsky 1974, Ziem 2008, Busse 2012) et de constructions (cf. Goldberg 2006, Lasch 2016), puis à développer par l'exemple la méthode : la réflexion présentée dans ces lignes est donc à ses débuts et a davantage l'objectif de poser les jalons de travaux à venir que de présenter des résultats *in situ* ; néanmoins, notre propos est adossé à une expérience quotidienne d'enseignement du français avec des élèves du secondaire (en Autriche entre octobre 2017 et mai 2020). Notre travail est motivé par le fait que les *mind maps* sont utilisées régulièrement par les enseignants et qu'elles *ressemblent* aux représentations de frames conceptuels (cf. Barsalou 1992), nous souhaitons donc proposer une réflexion pour améliorer et systématiser ces matériaux pédagogiques appréciés et manifestement efficaces. Il s'agira donc de revenir sur la notion de frames pour la spécifier et intégrer la notion de construction qui pourrait améliorer une *mind map*.

Nous postulons que les frames permettent de représenter, organiser et hiérarchiser les concepts que les apprenants ont à acquérir et que les constructions modélisent la mobilisation des concepts et l'injection de ces derniers dans des structures conceptuello-linguistiques sta-

¹ Nous tenons à remercier ici les deux relecteurs anonymes qui, par leurs critiques constructives, ont permis d'améliorer grandement le présent travail.

Zitiervorschlag / Citation:

Bach, Matthieu (2020): "Constructions, frames, cartographies mentales. Esquisse d'une méthode pour la représentation et la transmission de connaissances en cours de langues étrangères." *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 42.3–4: 137–155.

bilisées telles que déployées dans des textes authentiques. Les cartographies mentales ont dès lors l'objectif d'être un format de représentation et un mode d'emploi. Nous nous proposons d'esquisser une méthode de production de matériel pédagogique reposant sur ces notions linguistiques.

L'intérêt de l'approche par les frames permet :

- (i) d'analyser précisément la structure de connaissances déployée dans des textes d'un domaine de spécialité ;
- (ii) de représenter précisément les connaissances en les structurant et les hiérarchisant.

L'intérêt de l'approche constructionnelle est triple et

- (i) permet de comprendre la structure sémantique d'énoncés et de disposer d'outils reposant sur des catégories fonctionnant pour tous les énoncés d'une langue naturelle ;
- (ii) permet de structurer un frame et de *préparer* les connaissances à un emploi linguistique (en repartant de la vision propositionnelle de Fillmore 1968) ;
- (iii) offre un avantage certain pour l'acquisition de structures énonciatives en ayant en tête (ou plutôt devant les yeux !) la structure conceptuelle *via* la cartographie mentale.

L'ensemble offre la possibilité aux apprenants d'accéder à une structure schématique organisée (partant de l'observation de textes) regroupant des concepts abstraits articulés par la construction en tant que plateforme conceptuello-linguistique intermédiaire et les énoncés concrets prêts à être utilisés par les apprenants. Ainsi, si ces derniers n'ont pas acquis la totalité du processus de la construction, ils peuvent tout de même exploiter leurs connaissances conceptuello-linguistiques et par l'usage acquérir l'ensemble.

Si des méthodes reposant sur l'une ou l'autre de ces notions existent (pour les constructions : cf. les riches contributions réunies par De Knop/Gilquin 2016, Torres-Martínez 2018 ; pour les frames : Boas/Dux 2013, Ziem 2015), le projet que nous proposons permettrait à terme aux apprenants :

- (i) d'être accompagnés dans une démarche (de groupe) apprenante appliquée ;
- (ii) d'accéder à une représentation conceptuelle généralisée et concrète d'un domaine de connaissances « clé en mains » ;
- (iii) d'avoir une certaine souplesse d'apprentissage : si les catégories sont fixes, ce qui est inséré par les apprenants est fonction de leur niveau de connaissances.

En (i), les apprenants prennent possession d'un domaine d'apprentissage (d'après le programme pour les cours de langue étrangère en Autriche : le sport, la famille, l'environnement, etc.) individuel, puis en groupe et avec l'enseignant, si bien que l'acquisition du langage et des connaissances (par conventionnalisation et par entranchement : cf. Langacker 1987, Goldberg 2006, Ziem 2008) sont progressives, appliquées et en prise directe avec la réalité langagière au moyen de textes.

En (ii), on passe à une étape du projet où l'enseignant reprend la main sur le processus d'apprentissage en aidant le groupe d'apprenants à organiser les connaissances à partir de la lecture des textes (ou avec des vidéos, musiques, etc.) et ainsi coconstruire un matériel pédagogique unique permettant à tous de disposer des connaissances à acquérir pour un domaine et qui permettent de faciliter l'apprentissage.

En (iii), l'enseignant adapte le modèle à la dynamique du groupe et aux intérêts des apprenants en modulant la structure de la cartographie mentale selon les questions, et les éléments apportés par les apprenants lors de la phase de discussion visant à préciser le matériel

pédagogique. Les apprenants peuvent alors compléter la cartographie mentale en respectant la structure normative imposée, mais en proposant des contributions individuelles : il s'agit là d'exploiter la souplesse des frames en travaillant sur les valeurs concrètes instanciées qui peuvent s'éloigner des valeurs prototypiques (ici, les valeurs attendues par l'enseignant).

Nous estimons – par l'expérience d'enseignement et l'état actuel des connaissances en ontogénie (cf. Tomasello 2019 pour une revue récente) – que les cartographies mentales permettent à un groupe d'apprenants de disposer d'un matériel pédagogique coconstruit en classe avec l'enseignant, aisément compréhensible, facilitant l'apprentissage des connaissances, et suffisamment compact pour être stocké de façon pérenne par les apprenants et qui pourra être exploitée et améliorée tout au long de l'apprentissage.

2 Socle théorique

La présente proposition s'inscrit dans la lignée de l'école fonctionnelle-cognitive (cf. en particulier Tomasello 2003, 2019) : c'est l'expérience de la pratique langagière qui permet aux individus d'acquérir les structures linguistiques d'une langue puis de les améliorer, de les affiner et d'en apprendre des nouvelles. Il n'existe pas de modules ou de préparations cognitives innées pour la langue (en revanche, il existe bien une structuration physique dans le cerveau dédiée à l'acquisition et au développement linguistique). Cette approche se résume par les quatre critères de Geeraerts (2006) :

- Le sens linguistique est une mise en perspective du monde au niveau culturel, social et individuel.
- Le sens linguistique est flexible et dynamique.
- Le sens linguistique renvoie à des structures conceptuelles encyclopédiques.
- Le sens linguistique ne peut être capté que dans l'usage.

Ce travail reconnaît donc le primat du sens sur la forme, et invite dès lors à une réflexion pour une grammaire de contenu (von Polenz 2008 : 180), qui s'approche par les propositions sémantiques dans un corpus de textes similaires. Or, ces propositions sont le fondement même des théories des frames et des constructions.

Ces deux structures holistiques et expérientielles reposant sur des composants de sens émergent à l'interface de la cognition individuelle et de l'espace cognitif socio-culturel : les constructions – en tant qu'associations de sens et de forme permettant à partir d'une structure propositionnelle conceptuelle de produire des structures énonciatives – et les frames – en tant que systèmes conceptuels stockant les connaissances d'un individu organisées et articulées. Ces deux structures sont acquises par l'expérience de vie et de communication et sont par voie de conséquence dynamiques dans le temps et l'espace. On remarquera dès maintenant que la représentation conceptuelle des frames telle que celles proposées par Barsalou (1992), ressemble de très près aux *mind maps* traditionnellement proposées par les enseignants. C'est à partir de cette ressemblance² que nous travaillerons.

² Ressemblance que nous n'estimons pas fortuite : la représentation visuelle des connaissances telle qu'elle se présente sous la forme des *mind maps* s'articule autour d'un cœur conceptuel (le thème de la *mind map*) et des concepts spécifiant ce cœur conceptuel. Or, ceci est la base des frames chez Fillmore et Minsky, et avec la spécification des liens relationnels en plus chez Barsalou. Donc si les *mind maps* sont efficaces pour l'apprentissage, une représentation reposant sur les frames ne peut être qu'efficace.

Ziem (2008 : 183) pose que les constructions et les frames sont deux faces d'une même médaille ; et pour cause : les frames assignent à des concepts une structure (= matrice) sémantique *via* la spécification des rôles sémantiques, et les constructions assignent à cette structure conceptuelle une structure syntaxique qui permet l'actualisation énonciative dans le texte de concepts. La proposition sémantique (von Polenz 2008) permet donc d'accéder à l'interface construction-frame (cf. également *i.a.* Goldberg 1995 : 22, 43, Tomasello 2003 : 54, Lasch 2016 qui eux aussi ont montré avec succès l'articulation entre les deux notions théoriques et l'ont appliquée), et c'est pour cela qu'une approche pédagogique exploitant ces propositions sémantiques permettrait de simplifier l'apprentissage et de le rendre plus efficace au regard de la réalité cognitive.

2.1 Constructions : la langue, un vecteur de sens

Une construction est une structure conceptuelle holistique possédant deux dimensions : la première est sémantique et s'organise autour d'une prédication sémantique comprenant un prédicat et des rôles sémantiques. Cette dimension sémantique reflète la conceptualisation prototypique et catégorisée après généralisation de situations de communications similaires. Par exemple, une femme donne un livre à un homme, on isole respectivement un prédicat ACTION générant un TRANSFERT d'OBJET entre un AGENT et un BÉNÉFACTIF. Cette structure sémantique est couplée à la deuxième dimension de la construction qui est l'aspect syntaxique. Il s'agit des rôles grammaticaux traditionnels ; dans notre exemple, on retrouve une structure classique SUJET – VERBE – COD – COI. La structure syntaxique permet de fixer et de coordonner la structure sémantique ; le couplage sens-forme génère un sens non-compositionnel qui majore le sens de la structure (Goldberg 2006 : 5, 2019 : 7).

La construction est plus qu'une simple association de figements sémantique et syntaxique ; en effet, elle encapsule une structure conceptuelle qui déploie des atomes de sens par le biais d'une matérialisation langagière. La construction de TRANSFERT est ici instanciée au verbe *donner* par l'injection de particules de sens spécifiques : le couple AGENT-SUJET s'effectue par l'injection du rôle situationnel 'celui qui donne', le couplage BÉNÉFACTIF-COI s'effectue par l'injection du rôle situationnel 'celui qui reçoit', etc. La construction abstraite de TRANSFERT est spécifiée extensionnellement en une construction concrète et peut être représentée comme suit :

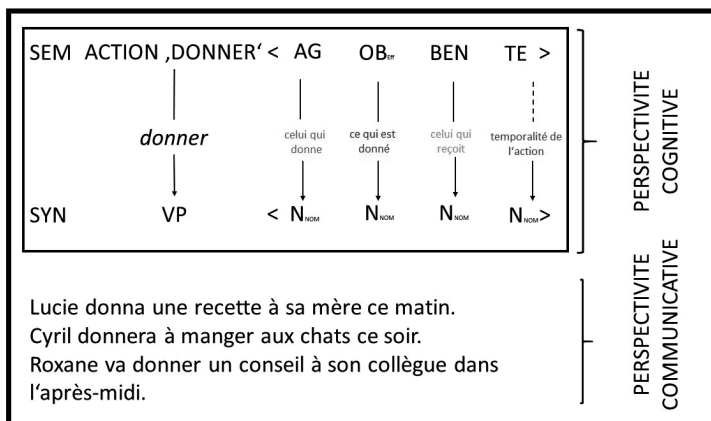


Fig. 1 : Construction de TRANSFERT instanciée à la construction ditransitive donner

Ce qui est remarquable dans les constructions (et qui les distingue *sui generis* de simples figements) est leur structure prototypique ; ainsi, une construction peut licencier et cadrer le sens de segments linguistiques plutôt non prototypiques :

(i) *Il donne les rênes de l'entreprise à sa fille.*

Dans cet exemple, l'AGENT³ et le BÉNÉFACTIF sont prototypiques, ce n'est pas le cas des *rênes de l'entreprise* qui ne sont pas un OBJET concret, réel.

En actualisant la construction et en permettant le couplage sémantique-syntaxe par le verbe *donner*, (i) acquiert le sens constructionnel de la construction de TRANSFERT et est compréhensible.

Une construction n'est jamais isolée, elle est prise dans un réseau (ici : construction TRANSFERT > construction ditransitive > construction *donner*) qui encapsule les connaissances humaines et permet de transférer du sens par des structures linguistiques (Goldberg 2006 : 18, 2019 : 36).

2.2 Frames : Représenter et analyser les connaissances

Si les constructions servent d'interface entre le système conceptuel et la structure linguistique matérielle en mobilisant des rôles situationnels et des structurelles situationnelles, il est nécessaire de disposer d'une interface où sont stockées ces connaissances. Dans la conception qui est la nôtre, cette interface est un frame.

L'approche des frames que nous portons est celle de Busse (2012 : Chap. 7). Un frame est un système conceptuel prototypique organisé autour de catégories activées pour le traitement de données (visuelles, linguistiques, etc.). Les catégories incluses dans le frame sont des Frame-Elements (FE) ou des slots ; ces slots peuvent avoir des valeurs standards prototypiquement attendues ou licencier des valeurs de remplissage (Minsky 1974). Les FE instanciées sont itératives : un frame est constitué de (sous-) frames, qui eux-mêmes sont constitués de sous-frames etc. Les FE alors s'organisent autour d'un cœur conceptuel et sont eux-mêmes des frames : VELO est un frame dont un des FE est ROUE ; ROUE est également un frame indépendant, celui-ci est constitué de divers FE : JANTES, PNEU, etc. (cf. Barsalou 1992, Busse 2012 : Chap. 5.2).

L'architecture d'un frame repose sur le cadre prédicatif prototypique régissant l'articulation des différentes FE (Fillmore 1968, 1977). L'idée première du frame linguistique est celle de la prédication structurée autour d'un prédicat⁴ et d'arguments. La prédication coordonne ces derniers éléments ; plus que cela, elle permet de générer un sens qui dépasse la présence des éléments matériels déployés dans l'énoncé : la prédication est en réalité un cadre prédicatif qui relie la matérialité de l'énoncé (ce qu'on lit/entend réellement) à l'immatérialité des connaissances (ce que l'on comprend de ce qu'on lit/entend réellement) : dans l'énoncé *Manon donne un livre à Lucie*, on sait par la force sémantique de la construction que Manon est un AGENT humain ayant la volonté de générer une action, que cette action est un TRANSFERT autorisé d'une entité réelle qui n'est pas un humain, et que Lucie est un être vivant acceptant le TRANSFERT de l'OBJET. Il en découle que la propriété de l'objet passe volontairement de Manon, qui

³ Ce qui relève des concepts est, par convention, écrit en petites capitales.

⁴ Le prédicat est généralement un verbe, mais ce n'est pas toujours le cas, pour l'exemple *route en construction*, *en construction* est le prédicat.

la cède, à Lucie, qui l'acquiert. Ces paraphrases ne sont pas nécessaires dans l'énoncé, et pourtant elles sont inférées grâce à la prédication. On se rend compte aisément que ces éléments paraphrasés dépassent le cadre langagier et sont des connaissances du monde (en premier lieu le concept de PROPRIÉTÉ) (Ziem 2008). Pour résumer, un frame est une structure de sens composée de sous-concepts qui se déploient autour d'un concept de manière récursive. Le tout forme une structure stable qui peut être transférée d'un individu à l'autre.

Le frame est instancié à un texte *via* le déploiement de FE dans l'énoncé : la réalisation du FE est soit prototypique, il s'agit alors d'une valeur standard, soit non-prototypique, il s'agit d'une valeur de remplissage. Certains FE sont indispensables à l'activation du frame, d'autres non. Pour l'activation du frame TRANSFERT, il est impératif de disposer d'un AGENT, d'un OBJET, et d'un verbe prédicatif autorisant une structure ditransitive (Goldberg 2019 : 141). Le BÉNÉFACTIF est en revanche facultatif et son déploiement est fonction du co(n)texte :

(ii) *J'ai donné un livre à ma mère.*

(iii) *J'ai donné un livre.*

On insistera ici sur la distinction entre frame conceptuel (Barsalou) et frame linguistique (Fillmore, von Polenz). Les *mind maps* traditionnelles sont des frames conceptuels ; les cartographiques mentales que nous proposons sont un modèle convergent où la structure principale est conceptuelle et les structures périphériques sont linguistiques, c'est-à-dire qu'elles emploient les rôles sémantiques de von Polenz (2008) et Lasch (2016). Ainsi, nous ne saurions nous référer à FrameNet, ni même considérer que l'inventaire de FrameNet est exhaustif, afin de préparer des cartographies mentales puisque seuls sont retenus les items lexicaux.⁵ Il nous faut alors construire abductivement des représentations : cela impose un travail supplémentaire, mais offre une plus grande flexibilité.

Pour réussir cette convergence et proposer de surcroît une amélioration significative des *mind maps*, nous proposons d'articuler un frame à une construction :

- ce liage est, au niveau théorique, nécessaire afin de conférer à une construction une structure conceptuelle afin de déployer la structure sémantique et constructionnelle adéquate ; retracer l'ensemble de la chaîne conceptuelle et la rendre visible est important pour expliquer les faits de langue et les structures linguistiques ;
- cette convergence est importante au niveau méthodologique, car elle instancie pleinement la méthodologie fonctionnelle-cognitive de Tomasello (2003) et Goldberg (2019) et permet ainsi de disposer d'un modèle pédagogique reflétant au mieux la réalité de la cognition humaine (Tomasello 2019) ;
- enfin, cette articulation est au niveau pratique une étape supplémentaire vers un produit pédagogique intégré à l'expérience d'enseignement/apprentissage en classe effectuée collaborativement en groupe (pour la partie frame) indexé à des connaissances syntaxiques et grammaticales à acquérir inductivement (les constructions) : lier l'ensemble donne un sens concret et exploitable immédiatement à des règles de grammaire générales.

⁵ On précisera que les notions de FE ne sont pas exclusives à FrameNet et que nous n'utilisons pas FrameNet, car cet outil a une fonction lexicographique (Fillmore 2006 : 616), figée qui n'est pas exploitable en français et *per se* incomplète (cf. *infra*).

2.3 D'un frame à une construction : une articulation conceptuelle

Ziem/Lasch (2013) et puis Lasch (2016) ont modifié les deux cadres théoriques exposés *supra* entre autres en remplaçant la liste de rôles sémantiques (AGENT, OBJET, etc.) de Fillmore (1968, 1977) par la liste des rôles propositionnels de la sémantique du même nom de von Polenz (2008 : 170–172).

Ce faisant, l'on obtient une amplitude sémantique plus grande permettant d'accéder à un degré de précision plus important :

- On distingue un OBJET AFFICIENT, d'un OBJET EFFICIENT ; ou encore,
- on distingue un ENDROIT DE DÉPART, d'un ENDROIT D'ARRIVÉE.

Plus important encore, il est désormais possible d'articuler un frame et une conception par le truchement de ces rôles propositionnels.

En effet, un frame – dans son acception linguistique (cf. Busse 2012 : Chap. 2–6 pour la distinction entre frame linguistique [Fillmore, Ziem] et frame conceptuel [Barsalou]) – est une structure organisée d'atomes conceptuels. L'organisation est régie par des prédicats qui lient des connaissances. Ces connaissances prototypiques généralisées en catégories sont des FE et sont injectées dans les constructions pour devenir des Construction-Elements (CE) (il s'agit de la structure intermédiaire entre sémantique et syntaxe) et concrétiser une construction (Lasch 2018) si bien qu'à un certain moment du déploiement conceptuel une construction peut être articulée à un frame.

Cette organisation s'explique par la perspective économique (cf. von Polenz 2008) de la cognition : pour conserver de la mémoire de stockage, il convient de limiter la multiplication de structures conceptuelles. Une construction peut être activée par plusieurs frames et générer les constructs adéquats à différents domaines de spécialité ; l'injection ponctuelle de FE-CE dans les structures figées que sont les constructions permet cette plasticité conceptuelle. Le schéma suivant résume le processus conceptuel esquissé ci-dessus à l'exemple du transfert instancié au verbe donner :

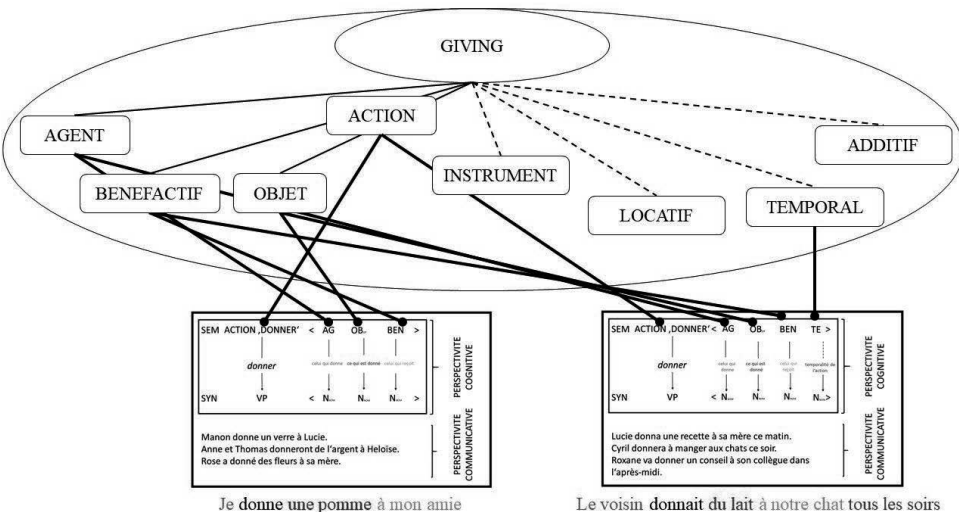


Fig. 2 : D'un Frame-Element à un Construction-Element : le lien entre frame et construction dans la production langagière

On remarque que les FE sont reliés au frame GIVING par une ligne continue, ce qui signifie qu'ils sont plutôt obligatoires (dans la terminologie de FrameNet : Core-FE) et les FE reliés par une ligne discontinue sont plutôt facultatifs (Non-Core-FE). Cela se retrouve dans la construction. Néanmoins, on peut remarquer que la construction de droite impose TE (TEMPORAL) dans la réalisation constructionnelle et lui associe une forme syntaxique (un complément circonstanciel de temps). Cela nous permet par la même occurrence de rendre compte graphiquement de la linéarisation interne de la proposition et de donner du sens aux mots (ce qui n'est pas toujours évident pour les apprenants, en particulier chez les débutants).

3 Exploitation didactique

3.1 Préalables méthodologiques

Fillmore (1982 : 111) définit la sémantique des frames comme une sémantique du réel qui s'intéresse au sens global tel qu'il est déployé par les mots *dans les textes* et appuie la continuité du lien entre langage et expérience. Cette assumption est reprise et élargie par la méthodologie fonctionnelle-cognitive et Tomasello (2008 : 94–96, 158–174, 182–189) réaffirme ce lien en soulignant la linéarité entre une situation de communication, un énoncé dans un texte permettant un transfert d'informations et les propositions constituantes du texte qui servent d'interface entre la construction conceptuelle du sens et sa matérialisation énonciative.

Il en découle une nécessaire approche textuelle pour saisir dans son entièreté le mécanisme de construction du sens dans et à travers le texte en déployant une sémantique interprétative de la compréhension (Busse 2015 : Chap. 7, 9, Ziem 2008 : Chap. 3 [sur la base de Fillmore 1985]).

Il s'agit donc d'aborder le texte comme un complexe propositionnel (cf. également von Polenz 2008) dont la matérialité n'est que la pointe de l'iceberg : le sens global se trouve d'avantage dans ce qui n'est pas dit/écrit que dans ce qui l'est ; la structure conceptuelle déployée en arrière-plan injecte les connaissances nécessaires dans la structure textuelle (au niveau cognitif) pour permettre le traitement de l'information et nous permettre de *comprendre* le texte. Les frames et les constructions sont dès lors un moyen de représenter cette immatérialité, de l'expliquer et de la faire acquérir.

En bref, notre approche méthodologique se fonde sur perspective propositionnelle au sens large alliant les principes de la linguistique textuelle et de la sémantique cognitive pour permettre une saisie du sens holistique et située, lequel est compris comme un substrat phénoménal d'un mécanisme conceptuel motivé par une situation de communication.

3.2 Opérationnalisation didactique

L'utilisation de cartographies mentales est généralement répandue dans l'enseignement. Notre proposition ne réinvente donc pas la roue ; cependant, il convient de réfléchir à l'amélioration de cet outil visuel apprécié des apprenants. Il est en effet possible d'être plus rigoureux et plus précis avec les représentations conceptuelles d'un domaine de la langue et donc de connaissances.

À partir de textes (dans le manuel scolaire par exemple ou par des textes sélectionnés par l'enseignant), il convient d'isoler les connaissances sous forme de concepts et de les généraliser en catégories nominales prototypiques (ici on se rapproche de l'approche conceptuelle de

Barsalou 1992). La recherche des liens logiques énonciatifs permet d'organiser les connaissances et de les hiérarchiser en retranscrivant ces liens textuels en liens conceptuels entre les connaissances.

L'étape suivante sera de travailler ce matériau d'un point de vue constructionnel. Il convient d'associer ces connaissances à des rôles situationnels et de lister les verbes prédicatifs⁶. La structure conceptuelle est dès lors préparée.

L'ultime étape du processus est de se tourner vers le corpus⁷ (ou vers les textes) pour isoler des exemples de propositions et associer les connaissances du frame, la construction et les constructs réalisés par les énoncés des textes. La figure suivante illustre l'exemple du passage du frame à la construction de DÉPLACEMENT⁸ :

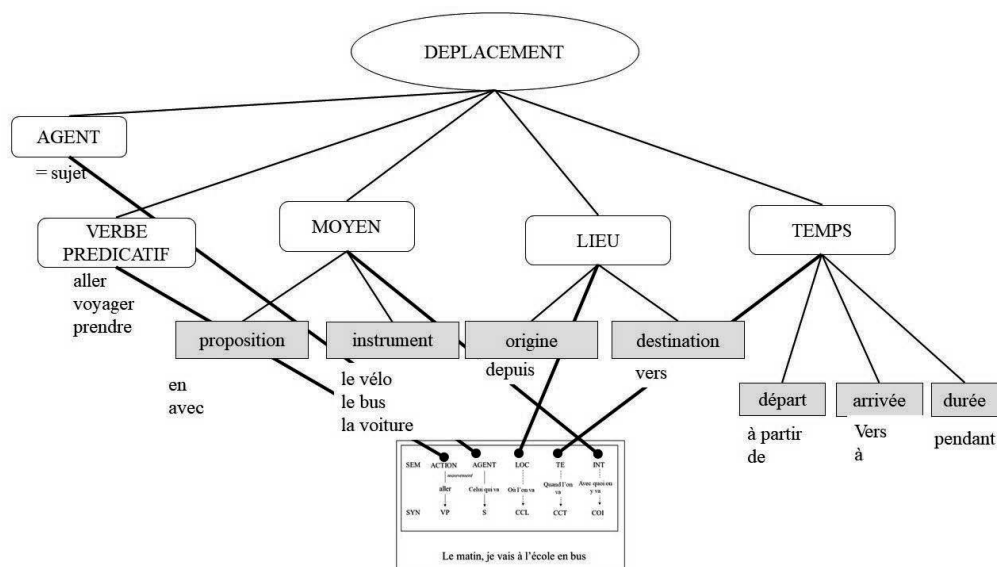


Fig. 3 : Du frame à la construction au texte : un lien conceptuel continu

Le schéma ci-dessus illustre comment l'on passe des connaissances structurées dans le frame et instanciées à des rôles propositionnels à la construction qui impose la présence de certains éléments et pas d'autres, et qui ensuite licencie le construct et donc la phrase d'un texte, comme *Le matin, je vais à l'école en bus*. À l'inverse, à partir de l'énoncé, il est possible d'expliquer la structure syntaxique puis de mettre en évidence la structure sémantique et de remonter au frame.

⁶ Au regard du niveau de langue des élèves, il semble prudent de se limiter aux verbes prédicatifs ; en effet, il convient de rappeler que les prédicats peuvent être instanciés par différents items grammaticaux : si on lit *route en construction* ; le prédicat ACTION est instancié par *en construction*.

⁷ Constituable aisément avec *BootCat*, cf. Looock 2016 pour un « mode d'emploi ».

⁸ Pour l'approche pédagogique qui est celle de cette contribution, on proposera une représentation relativement réductionniste d'un frame.

4 Exemple d'activités

4.1 La cartographie mentale de immigration – Première version

Dans le cadre de la préparation orale à l'épreuve de français au diplôme de fin de deuxième cycle en Autriche (*Matura*), correspondant au baccalauréat en France, différentes activités ont été développées pour permettre aux élèves de septième et huitième classe, l'équivalent respectivement de la première et de la terminale au lycée, d'apprendre et de maîtriser différentes thématiques, qui sont des domaines socio-économiques comme le sport, le tourisme ou l'immigration.

Prenons le thème de l'immigration qui est commun à la plupart⁹ des classes de huitième (équivalent de la terminale). D'abord, il est nécessaire de remettre ce thème en contexte et de le connecter aux autres thèmes pour (i) montrer aux apprenants que tout est lié et que la charge de travail n'est pas forcément importante, et (ii) leur indiquer que s'ils ne maîtrisent pas ce thème lors de l'évaluation des *échappatoires* sont possibles *via* les autres thèmes. Cela peut déjà prendre la forme d'une cartographie mentale :

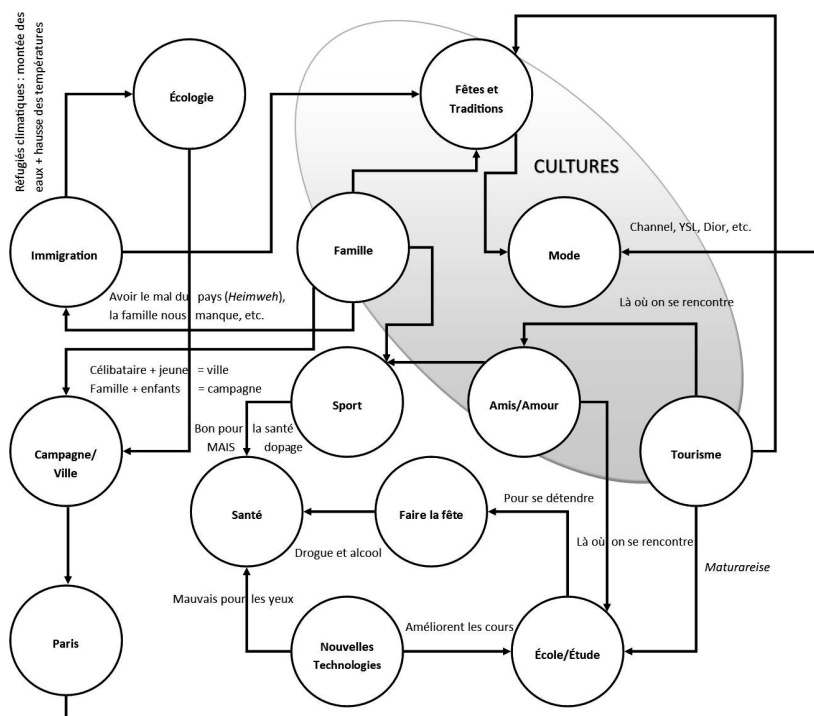


Fig. 4 : Cartographie mentale interthèmes (classe 8m, B.O.R.G. Dornbirn-Schoren, 2019)¹⁰

⁹ En Autriche, et ce dans le cadre de la *Zentralmatura*, les évaluations orales sont conçues par l'enseignant, validées par le responsable du groupe d'enseignant pour la discipline et le directeur de l'établissement. Les enseignants sont donc libres de choisir la liste des thèmes parmi une banque de thèmes proposée par le ministère de l'Éducation. Ce n'est pas le cas pour l'examen écrit, qui est conçu pour l'ensemble des examinés autrichiens.

¹⁰ Qu'Hédi Maazaoui soit ici remercié pour son aide précieuse lors de la production de cette illustration et de la suivante.

La cartographie est pourtant importante pour travailler sur la généralisation conceptuelle d'exemples concrets (Goldberg 2006) et faire remarquer la perméabilité des différentes catégories, qui même si abstraites (p. ex. ETUDE, ECOLOGIE), renvoient à des pratiques concrètes de la vie (Tomasello 2019). Bien sûr, cette cartographie n'a rien d'innovant en soi : pour les élèves en revanche, habitués au structuralisme disciplinaire et à la segmentation du savoir en « Unités d'Enseignement », les liens conceptuels ne sont pas forcément évidents.

Il nous faut encore souligner que la figure 3 déploie *une* représentation des liens conceptuels entre les différents thèmes parmi de multiples possibles, mais qui a été conçue avec les apprenants. Si elle n'est certainement pas valable généralement, cette cartographie a un sens minimal et est acceptée par les apprenants, car ils l'ont coconstruite.

La figure 3 peut se rapprocher d'une certaine manière d'un réseau de frames. On le voit bien, même instinctivement et empiriquement, il semblerait que les frames fournissent une méthode de représentation des connaissances facilement accessible. La difficulté réside principalement dans la généralisation et l'abstraction des données pour créer des catégories prototypiques et surtout établir des liens prototypiques entre chaque catégorie. On remarquera donc que les cartographies mentales ne sont ni abstraites, ni arbitraires, ni désindexées de la réalité langagière : elles sont en prise directe avec le monde (au sens phénoménologique) dans lequel vivent les apprenants et représentent la vision du monde qu'ils ont acquise sur la thématique représentée.

Et c'est précisément sur ce point (= l'acquisition progressive des connaissances, cf. Tomasello 2019) que les cartographies mentales ont une influence et un intérêt certain. En effet, une simple approche lexicale sous forme de liste de mots n'est pas pertinente. La cartographie mentale permet une manipulation des connaissances par les apprenants en interaction directement représentées par l'enseignant. Cette représentation sera exploitée tantôt par l'enseignant pour réviser des connaissances, rendre des liens explicites, faire le lien avec les constructions, etc. et tantôt par l'apprenant pour compléter sa cartographie à partir de connaissances individuelles acquises lors de la suite de son apprentissage, par des exemples, etc. À terme, l'apprenant dispose d'un matériel personnel, basé sur des connaissances génériques attendues par l'enseignant, et l'enseignant d'un modèle de connaissances commun à tous les apprenants, coconstruit progressivement et flexible (si l'apprenant veut poursuivre le développement de la cartographie, il peut – mais ne doit pas – le faire). Ainsi, l'analyse lexicale n'est pas suffisante ; il convient néanmoins de passer à un niveau discursif dans le but d'accéder à l'ensemble des connaissances mobilisées et à leurs déploiements (cf. sur le lien frame-discours : Busse 2018).

L'enseignant peut sélectionner des textes sur Internet notamment sur de nombreux sites d'enseignants partageant leur matériel – un exemple populaire est « Le monde du FLE » ou le site de TV5Monde, avec le texte « Liberté de circulation : tous le droit d'aller partout ? »¹¹ (niveau B2) – ou en exploitant le ou les manuels d'enseignement usuel/s¹². Pour des raisons de droit, nous utiliserons la première méthode. Ce peut également être une vidéo ou une chanson. Ces textes constituent le corpus apprenant.

L'enseignant sélectionne les textes, les soumet aux apprenants, qui les lisent. En fonction de la classe, de la durée de l'enseignement, etc. l'enseignant peut proposer une lecture in-

¹¹ 20.06.2020 <<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/liberte-de-circulation-tous-le-droit-daller-partout>>.

¹² Un exemple est disponible à l'adresse suivante : 20.06.2020 <<https://www.hueber.de/media/36/oyv2-lect-presse-L02.pdf>>.

dividuelle puis une lecture collective, ou directement une lecture collective. Cela permet de travailler la prononciation pour les apprenants, et d'évaluer pour l'enseignant les mots ou les phrases qui posent un problème dès la lecture.

Une phase interactive peut débiter pour apporter le vocabulaire manquant et explorer la thématique ensemble ; déjà, l'enseignant peut guider les apprenants avec des remarques et des questions vers les points centraux à aborder et ainsi les pousser à découvrir par eux-mêmes les points saillants de la thématique.

Les apprenants répondent ensuite aux questions des exercices accompagnant le texte. Ils manipulent alors les concepts spécifiques à la thématique, créent les premiers liens conceptuels, et créent les premiers développements conceptuels énoncé > CONCEPT. La correction en classe est un nouveau moment d'interaction et de guidage pour l'enseignant.

C'est à ce moment que l'enseignant peut proposer de faire une cartographie mentale pour résumer les points acquis. Il prend alors l'initiative de matérialiser la cartographie au tableau (analogue ou numérique) en posant le cœur conceptuel – IMMIGRATION – et peut :

- (i) soit laisser la main à la classe qui va faire des propositions et l'enseignant peut, s'il le juge nécessaire, aiguiller les apprenants en organisant et regroupant les propositions des apprenants en groupes conceptuels (p. ex. TOURISME ou TRAVAIL). Ici les apprenants sont actifs et doivent être force de proposition, car l'enseignant n'est qu'un modérateur et un guide, et donc la cartographie sera davantage personnalisée à la classe. Si l'enseignant veut évoquer certains points importants, il devra guider les apprenants par une question ou une remarque ponctuelle ;
- (ii) soit l'enseignant conserve la main et pose des questions aux apprenants afin de les amener à proposer les concepts attendus, il doit alors gérer l'architecture de la cartographie mentale et l'interaction en classe. Les points importants sont alors mis en évidence par l'enseignant et les apprenants doivent construire et réfléchir autour de ces requêtes spécifiques.

Le choix entre les deux approches est fonction de la thématique, de la classe, des besoins de l'enseignant, etc. C'est *in fine* toujours l'enseignant qui doit sélectionner et adapter la méthode la plus adéquate aux contraintes systémiques propres à chaque classe.

La cartographie prend alors forme au fil des propositions des apprenants jusqu'à obtenir une forme et une quantité d'information satisfaisante pour les enseignants et les apprenants. Si l'on choisit la première façon de faire, le processus de création de la cartographie, est un travail collaboratif permettant de donner confiance aux apprenants et de créer un vrai dialogue et donc un lien fort entre l'enseignant, qui se met au même niveau que les apprenants.

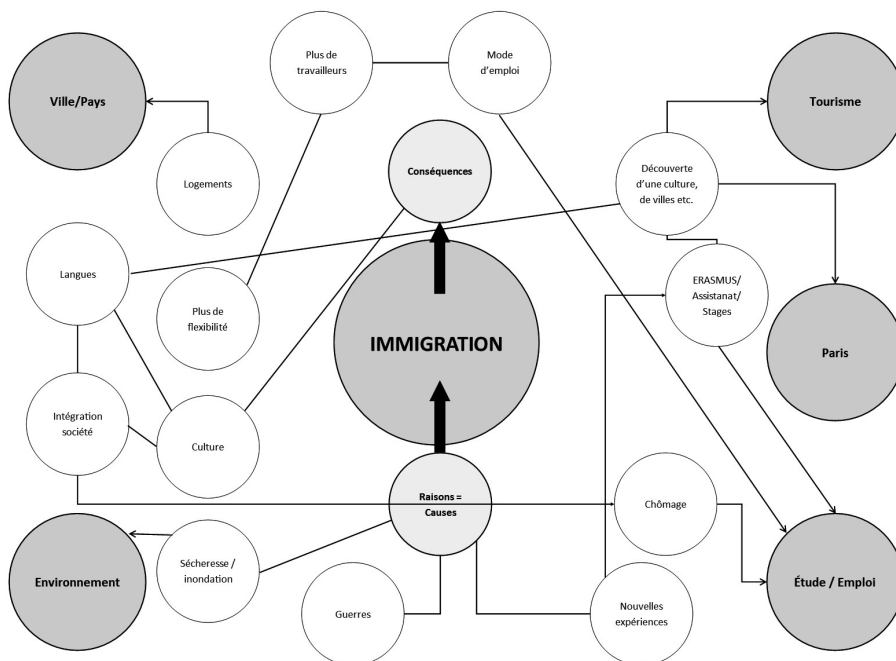


Fig. 5 : Cartographie du thème IMMIGRATION (classe 8m, B.O.R.G. Dornbirn-Schoren, 2019)

Cette cartographie déductive n'est pas exempte de reproches ; en effet, si l'on accède à la représentation des connaissances, les liens sémantiques entre les connaissances ne sont pas explicites. Dès lors, la cartographie est utile pour organiser ses connaissances et réviser, mais n'est pas efficace pour l'acquisition de ces connaissances ni pour la manipulation linguistique.

On remarque aussi qu'une telle démarche favorise l'interaction et la production orale : la manipulation des connaissances est proactive, mais ne permet, semble-t-il, pas aux apprenants d'acquérir et de mémoriser sur le long terme les connaissances, car elles ne sont pas suffisamment explicites.

D'un point de vue plus méthodologique et théorique, cette méthode d'enseignement allie une acquisition des connaissances sociale en groupe (= conventionnalisation) et individuelle (= entranchement) qui nécessite aux apprenants de manipuler les connaissances et donc d'augmenter leur saillance cognitive (Langacker 1987) dans un processus interactionnel favorable à leur mémorisation (Tomasello 2008).

4.2 La cartographie mentale de IMMIGRATION – Deuxième version

Nous proposons alors de nous retourner vers la grammaire de constructions pour mettre en évidence des liens entre des catégories conceptuelles et des catégories situationnelles pour les fixer dans le matériel langagier, comme cela est suggéré en figure 1. Concrètement, il s'agit de pouvoir associer le concept PAYS D'IMMIGRATION au rôle situationnel DIR (en tant que sous-catégorie de LOC) lui-même couplé à l'entité grammaticale du complément d'objet circonstanciel de lieu.

Pour ce faire, nous proposons deux étapes parallèles : d'un côté le lien entre les concepts et les rôles situationnels, de l'autre côté le lien entre rôle situationnel et entité grammaticale (il s'agit de générer des constructions ad-hoc s'il n'existe pas de constructions existantes attestées).

La première étape d'association entre les concepts et les rôles situationnels est simple à réaliser dans la mesure où il s'agit d'une simple généralisation abstraite (= réduction épistémique) ; par exemple, tous les lieux proposés dans la cartographie sont réduits au concept LIEU associé au rôle LOC. Cette généralisation épistémique permet de pouvoir utiliser les rôles situationnels dans les constructions et de développer une méthode systématique, quels que soient le frame et la construction.

Cette étape n'est pas forcément à intégrer dans la cartographie mentale en tant que représentation ; pour cette raison, nous n'explicitons pas davantage. À ce stade de notre réflexion, nous pensons que cette étape doit servir l'explication, mais n'est pas à intégrer dans la cartographie même. Une piste de réflexion serait d'employer le même code couleur entre les concepts et les CE.

Ici, l'interaction est primordiale, les apprenants doivent acquérir cette capacité à généraliser : à partir d'exemples concrets des textes, vers des concepts, vers des catégories sémantiques restreintes. Tout au long de ce processus, l'enseignant doit guider et accompagner les apprenants. Son rôle est plus marqué que dans la première façon de faire, où il doit être légèrement en retrait pour laisser le groupe s'exprimer. On notera que les apprenants vont gagner en autonomie au fil du temps : cela signifiera qu'ils ont non seulement acquis la méthode, mais également qu'ils s'engagent davantage cognitivement dans l'architecture conceptuelle de la langue.¹³

La deuxième étape vise à l'articulation d'un rôle situationnel à une entité grammaticale pour générer une construction. On comprendra dès lors que la phase d'interaction cesse pour laisser place à une approche plus *top-down* où l'enseignant reprend une place plus importante et apporte aux apprenants les connaissances à acquérir.

Nous proposons dans un premier temps de répertorier les prédicats pour articuler les concepts et créer la base du schéma grammatical. Dans notre exemple, on peut déployer deux prédications entre IMMIGRATION et ERASMUS, tels que : « un exemple de IMMIGRATION » et « faire une année ERASMUS ».

On peut alors observer comment se déploie ce nouveau concept d'un point de vue sémantico-syntaxique :

- (1) *et je vais réaliser un erasmus à Marseille de Septembre 2017 à Janvier 2018.*_{FrTenTen17}
- (2) *J'ai fait un Erasmus à Barcelone, c'est grâce à cela que j'ai rencontré Gonzalo ...*_{FrTenTen17}
- (3) *De faire un ERASMUS en France était une bonne possibilité pour arriver à un niveau élevé.*_{FrTenTen17}

On observe ici une structure dans laquelle *Erasmus* est un substantif, qui porte le rôle grammatical d'objet direct licencié par le verbe *faire* dans une structure argumentative transitive :

¹³ Ces éléments sont bien sûrs sujets à caution et doivent être validés *in situ*.

<X fait Y>. (i) On isole sémantiquement un AGENT, un étudiant, un prédicat ACTION (*faire*) et un OBJET EFFICIENT (*Erasmus* qui spécifie EXPERIENCE_EN_TANT_QU'ETUDIANT_EN_SEJOUR_ERASMUS). Ce couplage permet de disposer de la construction transitive spécifique pour exprimer une expérience étudiante en pays étranger. (ii) Cette construction est spécifiée par des compléments circonstanciels de lieu ou de temps associés aux rôles LOC et TE. (iii) On aboutit donc à une généralisation de ces trois exemples ; il convient dès lors d'associer cette construction à la cartographie conceptuelle dans sa version linguistique. La figure suivante en est un exemple :

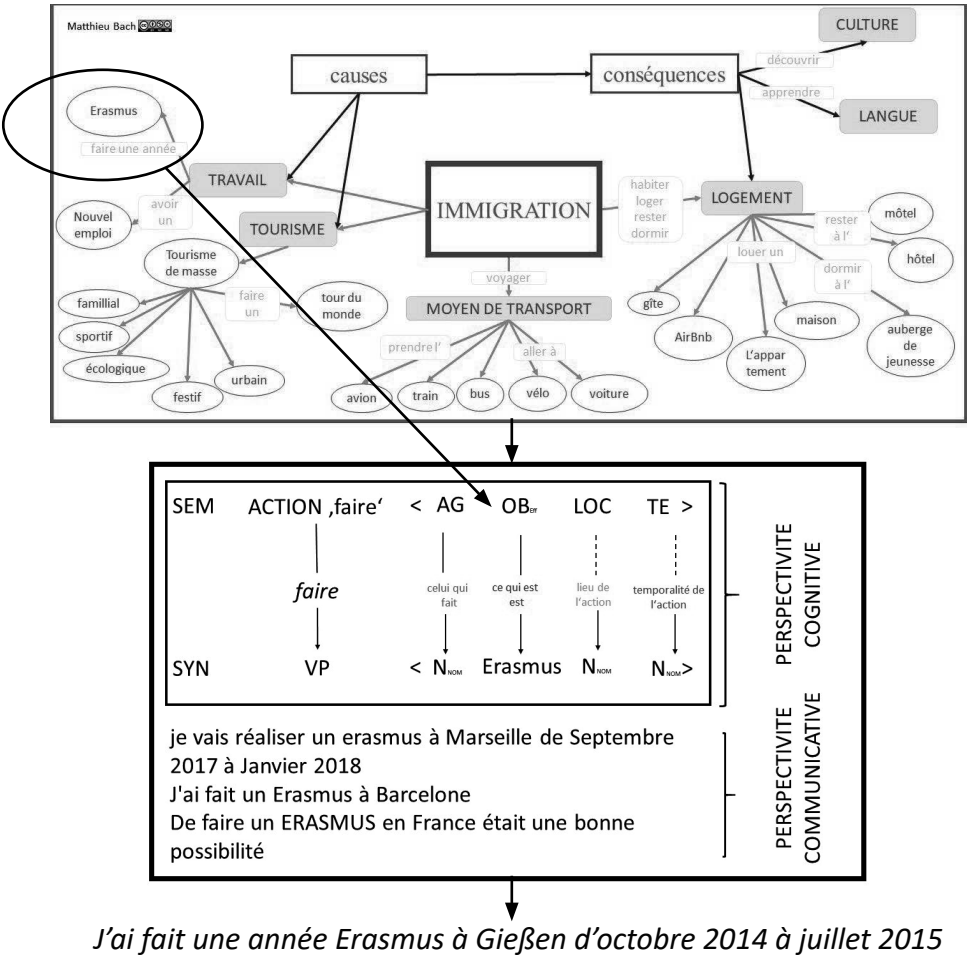


Fig. 6 : Cartographie mentale linguistique IMMIGRATION et construction transitive instanciée à faire¹⁴

¹⁴ Pour conserver la lisibilité de la représentation, nous n'avons pas reproduit tous les cercles et flèches représentant l'injection des concepts dans la construction et n'avons conservé pour l'exemple que ERASMUS. Il convient de concevoir la cartographie conceptuelle comme une structure stabilisée qui est ensuite adaptée aux besoins de son enseignement : ici l'explication de la construction <[X] [[fait] [un Erasmus]] (à Y) (en Z)>.

Le groupe dispose alors d'un document fonctionnel, développé en commun reposant sur des entités conceptuelles et linguistiques activement exploitées dans l'interaction. On précisera également que cette cartographie avec les concepts et les constructions ne saurait être considérée comme spécialisée ni abstraite : ici, la discussion porte sur un objet spécifique (immigration, et non sport ou famille) avec un faible niveau de spécialisation des connaissances et des structures linguistiques (cf. Engberg 2020 pour une approche spécialisée des frames, Busse et al. 2018 pour une saisie discursive globale et Diederich 2015 pour un travail dans l'approche des frames pour la saisie terminologique d'un domaine de spécialité) pour aboutir à une reconstruction minimale et concrète des éléments conceptuels et linguistiques *réellement* exploités dans un texte (écrit comme oral) à un niveau B2.

Cette méthode permettrait aux apprenants de mieux mémoriser les nouvelles connaissances et surtout de pouvoir les exploiter plus rapidement, si l'on s'en tient aux théories fonctionnelles-cognitives de l'acquisition du langage et du traitement de l'information langagière. En effet, elle nécessite un haut niveau d'interaction et d'implication cognitive qui impose aux apprenants de manipuler, de s'écouter, etc. et donc d'augmenter l'usage actif de la langue et la fréquence d'exposition à la langue, ce qui augmente *de facto* la saillance cognitive des structures conceptuelles et linguistiques entendues et employées par entranchement.

Il existe néanmoins une franche limite à notre proposition : on ne peut pas attendre des enseignants qu'ils soient sémanticiens, ni qu'ils maîtrisent la grammaire de constructions. Une possibilité sera(it) de se tourner vers les projets du constructicon¹⁵ en accédant aux constructions déjà identifiées et que la recherche mette à disposition le produit de ces travaux¹⁶ en accès libre (*open access*) (cf. les propositions de Muuß-Merholz 2018).

La production de la cartographie mentale conceptuelle en tant que structure conceptuelle permettant la représentation visuelle et schématique des connaissances peut être réalisée par les apprenants seuls pour réviser les connaissances acquises à la fin d'une séquence pédagogique. Elle peut être également réalisée au début d'une séquence avec l'enseignant pour préparer l'acquisition des connaissances et les organiser, ou encore au terme de la séquence pour réviser les connaissances acquises (et s'assurer qu'elles le sont bien).

Le passage de la cartographie mentale linguistique par l'emploi de l'approche constructionnelle ne peut être pour l'heure réalisé que par l'enseignant grâce à ses connaissances méta-linguistiques et de spécialiste de la langue et de la grammaire/syntaxe. En effet, le couplage de concepts à des rôles situationnels n'est pas toujours évident et nécessite un accès à un répertoire de textes plus vastes que ceux accessibles par les apprenants. Enfin, le couplage sens-forme inhérent à la construction est une opération que seul un enseignant peut entreprendre, et cette opération n'a pas vocation à être expliquée en classe. Ici, la construction est à appréhender comme un mode d'emploi : une matérialisation pour associer du sens à de la forme et créer *in fine* un énoncé linguistique conventionnel en langue cible.

¹⁵ Pour l'allemand, cf. le projet *Konstruktikon des Deutschen* : 20.04.2020 <<https://gsw.phil.hhu.de/constructicon/>>.

¹⁶ Par exemple, nos propositions de cartographies mentales commentées sont mises à disposition sur YouTube : 20.04.2020 <<https://www.youtube.com/watch?v=YxtRF8ecgXg>>.

Il convient pour conclure de préciser la durée de vie d'un tel matériel.

- L'enseignant peut, avec ce matériel, résumer l'ensemble des thématiques et des points de grammaire à aborder en une douzaine de représentations concises et fonctionnelles. Il peut également apprécier l'évolution des capacités d'interaction orales des apprenants et améliorer la dynamique de classe en montrant aux apprenants qu'ils ont des connaissances et qu'ils savent les utiliser, et donc que l'exercice en cours est une consolidation et un approfondissement d'un savoir déjà en place. L'enseignant perd donc son rôle de maître pour un rôle d'encadrant et de facilitateur agile au service du collectif d'apprenants. Cette approche sociocognitive de l'apprentissage ne peut qu'avoir des retombées positives quant à la relation enseignant-apprenant et au bien-être de ces derniers dans leur environnement quotidien.
- Les apprenants disposent d'une représentation effective, compacte (qui est moins effrayante que les longues listes de vocabulaires statiques en général consignées en fin d'ouvrages) et utilisable pour la production langagière. Ainsi, les apprenants peuvent tout suite produire de petits fragments de textes fonctionnels sans avoir acquis l'ensemble des connaissances, et ensuite implémenter de nouvelles capacités conceptuelles ou linguistiques au fur et à mesure. Ce qui leur permet d'utiliser la langue dès le début et de mesurer pas à pas leur évolution individuelle dans le cadre d'un apprentissage normé et borné.

Ce sont également sur ces retombées à long terme que notre proposition doit être évaluée.

Notre proposition pourrait dans les années à venir également intégrer les résultats de la recherche sur les figements de la langue (cf. Gautier, ed. 2018, Gautier/Modicom/Vinckel-Roisin, eds. 2018, Stein/Stumpf 2019). Réussir à intégrer les figements dans l'ensemble de la cartographie mentale permettrait de représenter l'ensemble de la chaîne conceptuelle mobilisée : du concept, au rôle sémantique, au rôle grammatical, au figement attendu en situation de communication. Pouvoir montrer, expliquer et exemplifier cette réaction en chaîne serait, nous le pensons, un grand avantage pour les enseignants de langues étrangères.

5 Bibliographie

- Bach, Matthieu/Wagener, Albin (2019) : « L'apprentissage du français sur objectif spécifique et le rôle de la terminologie à l'épreuve des discours de spécialité du vin. » *Le Langage et l'Homme* 54.2 : 95–110.
- Barsalou, Lawrence W. (1992) : « 1. Frames, concepts and conceptual fields. » *Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization*. Eds. Adrienne Lehrer/Eva Feder Kittay. Hillsdale et al. : LEA. 21–74.
- Boas, Hans C./Dux, Ryan (2013) : « Semantics frames for foreign language education : Towards a German frame-based dictionary. » *Veredas* 17.1 : 82–110.
- Busse, Dietrich (2012) : *Frame-Semantik. Ein Kompendium*. Berlin/New York : De Gruyter.
- Busse, Dietrich ([1991] 2015) : *Sprachverstehen und Textinterpretation. Grundzüge einer verstehenstheoretisch reflektierten interpretativen Semantik*. Wiesbaden : Springer.
- Busse, Dietrich (2018) : « 1. Diskurs und Wissensrahmen. » *Handbuch Diskurs*. Ed. Ingo H. Warnke. (Handbücher Sprachwissen 6). 3–29. Berlin/Boston : De Gruyter.
- Busse, Dietrich/Felden, Michaela/Wulf, Detmer (2018) : *Bedeutungs- und Begriffswissen im Recht. Frame-Analysen von Rechtsbegriffen im Deutschen*. (Sprache und Wissen 34). Berlin/Boston : De Gruyter.
- De Knop, Sabine/Gilquin, Gaëtanelle, eds. (2016) : *Applied Construction Grammar*. (Applications of Cognitive Linguistics 32). Berlin/Boston : De Gruyter.

- Diederich, Catherine (2015) : *Sensory Adjectives in the Discourse of Food: A Frame-Semantic Approach to Language and Perception*. (Converging Evidence in Language and Communication Research 16). Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.
- Diesel, Holger (2019) : *The Grammar Network. How Linguistic Structure is Shaped by Language Use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Engberg, Jan (2020) : « Comparative Law for Legal Translation: Through Multiple Perspectives to Multidimensional Knowledge. » *International Journal of Semiotic Law* 33 : 263–282.
- Fillmore, Charles J. (1968) : « The Case for Case. » *Proceedings of the Texas Symposium, on Language Universals April 13–15, 1967*. Eds. Emmon Bach/Robert Harms. New York : Holt, Rinehart and Winston. 1–88.
- Fillmore, Charles J. (1977) : « The Case for Case Reopened. » *Grammatical Relations* 8 : 59–81.
- Fillmore, Charles J. (1982) : « Frame Semantics. » *Linguistics in the Morning Calm*. Ed. The Linguistic Society of Korea. Seoul : Hanshin. 111–137.
- Fillmore, Charles J. (1985) : « Frames and the Semantics of Understanding. » *Quaderni di Semantica* 6.2 : 222–254.
- Gautier, Laurent, ed. (2018) : *Figements et discours spécialisés*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 105). Berlin : Frank & Timme.
- Gautier, Laurent/Modicom, Pierre-Yves/Vinckel-Roisin, Hélène, eds. (2018) : *Diskursive Verfestigungen. Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. (Konvergenz & Divergenz 7). Berlin/Boston : De Gruyter.
- Geeraerts, Dirk (2006) : *Words and Other Wonders*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- Goldberg, Adele E. (1995) : *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago/London : The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. (2006) : *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford et al. : Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. (2019) : *Explain me this. Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions*. Princeton/Oxford : Princeton University Press.
- Langacker, Ronald W. (1987) : *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume 1. Stanford : Stanford University Press.
- Lasch, Alexander (2016) : *Nonagentive Konstruktionen des Deutschen*. (Sprache und Wissen 25). Berlin/Boston : De Gruyter.
- Lasch, Alexander (2018) : « Konstruktionsgrammatik und Framesemantik. Vorschläge für die Annotation maschinenlesbarer Korpora. » *Workshop « Identifizierung und Analyse von Frames, Mustern, Schemata und Konstruktionen mittels quantitativer Methoden »*. Dresden. 09.07.2018 <<https://www.youtube.com/watch?v=SV3ak-fVze0&t=164s>>.
- Loock, Rudy (2016) : *La traductologie de corpus*. Lille : Presses du Septentrion.
- Minsky, Marvin (1974) : *A Framework for Representing Knowledge*. Cambridge : Massachusetts Institute for Technology.
- Muß-Merholz, Jöran (2018) : *Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen*. Weinheim : Beltz.
- Polenz, Peter von (2008) : *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/New York : De Gruyter.
- Stein, Stephan/Stumpf, Sören (2019) : *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in die Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. (Grundlagen der Germanistik 63). Berlin : Schmidt.
- Tomasello, Michael (2003) : *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/London : Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2008) : *Origins of Human Communication*. Cambridge/London : MIT Press.

- Tomasello, Michael (2019) : *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Cambridge/London : Harvard University Press.
- Torres-Martínez, Sergio (2018) : « Applied Cognitive Construction Grammar: A Usage-Based Approach to the Teaching of Phrasal Verbs (and Other Constructions). » *European Journal of Applied Linguistics* 6.2 : 279–314.
- Ziem, Alexander (2008) : *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. (Sprache und Wissen 2). Berlin/New York : De Gruyter.
- Ziem, Alexander (2015) : « Metaphors meet G-FOL: Zur Integration von Metaphern in eine Lehr- und Lernplattform für DaF. » *Figurative Sprache*. Eds. Martine Dalmás/Elisabeth Piirainen. Tübingen : Stauffenburg. 201–220.
- Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013) : *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. (Germanistische Arbeitshefte 44). Berlin/Boston : De Gruyter.

Matthieu Bach
 Université Bourgogne Franche-Comté
 Centre TIL (EA 4182)
 4 Bd Gabriel
 21000 Dijon
 Tel : 0033 0778527834
 E-Mail : matthieubach.pro@gmail.com

Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication

Ines-A. Busch-Lauer

71st Installment

Seit der 48. Fortsetzung erscheint die „Kleine Bibliographie fachsprachlicher Untersuchungen“ auch online unter <http://ejournals.facultas.at/fachsprache> und trägt den Titel „Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication“. Die Datenbankversion der Bibliographie bietet verbesserte Suchmöglichkeiten, wie beispielsweise eine Schlagwortsuche. Derzeit finden sich in der Datenbank alle Titel, die seit der 48. Fortsetzung in der Bibliographie enthalten sind.

From the 48th installment on, the “Kleine Bibliographie fachsprachlicher Untersuchungen” has appeared under the title “Bibliography of Recent Publications on Specialized Communication”. The references it contains can also be accessed online at <http://ejournals.facultas.at/fachsprache>. The online version of the Bibliography offers additional search options, for example a keyword search. Currently, the database contains the titles included in this Bibliography since the 48th installment.

Edited Volumes

- Ahrens, Barbara/Hansen-Schirra, Silvia/Krein-Kühle, Monika/Schreiber, Michael/Wienen, Ursula, Hrsg. (2019): *Translation – Fachkommunikation – Fachübersetzung*. Berlin: Frank & Timme.
- Ahrens, Barbara/Beaton-Thome, Morven/Krein-Kühle, Monika/Krüger, Ralph/Link, Lisa/Wienen, Ursula, Hrsg. (2020): *Interdependenzen und Innovationen in Translation und Fachkommunikation = Interdependence and Innovation in Translation, Interpreting and Specialised Communication*. Berlin: Frank & Timme.
- Carrió-Pastor, María Luisa, ed. (2020): *Corpus Analysis in Different Genres: Academic Discourse and Learner Corpora*. New York/London: Routledge.
- Drewer, Petra/Pulitano, Donatella, Hrsg. (2019): *Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen: Zum 25-jährigen Bestehen des Rats für Deutschsprachige Terminologie*. Berlin: Springer, Vieweg.
- Heidrich, Franziska/Schubert, Klaus, Hrsg. (2020): *Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert*. (Fach – Sprache – Kommunikation 1). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Heinemann, Sabine, Hrsg. (2019): *Werbegeschichte(n). Markenkommunikation zwischen Tradition und Innovation*. (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 32). Wiesbaden: Springer.
- Hennig, Jörg/Tjarks-Sobhani, Marita, Hrsg. (2019): *Verständlichkeit als Problem der Technischen Kommunikation*. (Schriften zur Technischen Kommunikation 24). Stuttgart: tcworld.
- Hyland, Ken/Wong, Lillian L.C., eds. (2019): *Specialised English: New Directions in ESP and EAP Research and Practice*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ilie, Cornelia/Nickerson, Catherine/Planken, Brigitte, eds. (2019): *Teaching Business Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Janich, Nina, Hrsg. (2019): *Stereotype in Marketing und Werbung. Interdisziplinäre Perspektiven auf kulturspezifische Wissensrepräsentationen*. (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 29). Wiesbaden: Springer.

- Kalverkämper, Hartwig/Baumann, Klaus-Dieter, Hrsg. (2019): *Fachtextsorten-in-Vernetzung*. (Forum für Fachsprachen-Forum 80). Berlin: Frank & Timme.
- Kenny, Nalan/Isik-Tas, Elvan Eda/Jian, Huang, eds. (2020): *English for Specific Purposes Instruction and Research. Current Practices, Challenges and Innovations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lasatowicz, Maria Katarzyna/Sitek, Marek, Hrsg. (2020): *Schlüsselkompetenz „Fachsprache“*. *Theorie und Anwendung*. (Forum für Sprach- und Kulturwissenschaft 4). Berlin u. a.: Lang.
- Stumpf, Marcus, Hrsg. (2019): *Digitalisierung und Kommunikation. Konsequenzen der digitalen Transformation für die Wirtschaftskommunikation*. (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 31). Wiesbaden: Springer.
- Wahl, Sabine/Ronneberger-Sibold, Elke/Luttermann, Karin, Hrsg. (2020): *Werbung für alle Sinne. Multimodale Kommunikationsstrategien*. Wiesbaden: Springer.

General Publications

- Baumann, Klaus-Dieter (2019): „Fachliche Intertextualität – ein interdisziplinäres Konzept.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 55–100.
- Baumann, Klaus-Dieter (2019): „Fachtexte-in-Vernetzung als interdisziplinärer Zugang zu fachlichen Kommunikationsräumen – ein neues Paradigma der aktuellen Fachkommunikationsforschung.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 183–219.
- Będkowska-Obląk, Marzena (2020): „Zu interkulturellen Besonderheiten in der Fachkommunikation im Bereich der Technik.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 11–32.
- Boenigk, Michael/Stalder, Ursula/Fries, Tobias/Schaffner, Dorothea (2020): „Gestaltung und Wirkungen cross-medialer Kommunikation.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 267–287.
- Flinz, Carolina (2019): „Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre.“ *ZfL* 24.1: 1–20.
- Guardado, Martin/Light, Justine (2020): *Curriculum Development in English for Academic Purposes. A Guide to Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heidrich, Franziska/Schubert, Klaus (2020): „Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert.“ Heidrich/Schubert (2020): 9–20.
- Kalverkämper, Hartwig (2019): „„Netz‘ als kulturanthropologische Komplexitätsgröße von Relationen – ein innovatives Konzept in der Fachkommunikationsforschung: Fachtextsorten-in-Vernetzung.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 101–181.
- Knoch, Ute/Macqueen, Susy (2019): *Assessing English for Professional Purposes*. New York: Routledge.
- Laurence, Anthony (2018): *Introducing English for Specific Purposes: A Manual for Experienced and Novice ESP Instructors*. London/New York: Routledge.
- Schubert, Klaus (2019): „Fachtextgesteuerte Fachtextproduktion.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 323–336.
- Swales, John (2020): „ESP Serial Publications before *The ESP Journal/English for Specific Purposes*: Recollection and Reflections of an Old-timer.“ *ESP J* 60: 4–8.
- Villiger, Claudia (2020): „Smarte Informationsprodukte im digitalen Nutzungskontext.“ Ahrens/Beaton-Thome/Krein-Kühle/Krüger/Link/Wien (2020): 239–258.
- Willoughby, Shannon D./Johnson, Keith/Sterman, Leila (2020): „Quantifying Scientific Jargon.“ *PUS* 29.6: 634–643.

Diachronic Research

- Aehnlich, Barbara (2020): *Rechtspraktikerliteratur und neuhochdeutsche Schriftsprache: Conrad Heydens Klagenspiegel und Ulrich Tenglers Laienspiegel*. (Deutsche Sprachgeschichte 11). Frankfurt a. M.: Lang.

- Baram-Tsabari, Ayelet/Wolfson, Oril/Yosef, Roy/Chapnik, Noam/Brill/Adi/Segev, Elad (2020): "Jargon Use in *Public Understanding of Science* Papers over Three Decades." *PUS* 29.6: 644–654.
- Cummings, Michael (2020): "Nominalisation and Genre in Early Discourse on Electricity." *LangCT* 2.1: 171–186.
- Engel, Dirk (2019): „Research for the Mad Men – Herta Herzog als Klassikerin der Medienforschung und Werbepaxis.“ Heinemann (2019): 15–26.
- Greule, Albrecht/Reimann, Sandra (2019): „Es geschah im Städtchen Werther anno 1909 ...‘ Narration in der Werbung.“ Heinemann (2019): 95–110.
- Haas, Claude/Weidner, Daniel, Hrsg. (2019): *Über Wissenschaft reden: Studien zu Sprachgebrauch, Darstellung und Adressierung in der deutschsprachigen Wissenschaftsprosa um 1800*. Berlin: de Gruyter.
- Heinemann, Sabine (2019): „Werbeformate mit Geschichte – von den frühen Anzeigenblättern zu murals in Frankreich und Italien.“ Heinemann (2019): 27–42.
- Kalverkämper, Hartwig (2019): „Vernetzte Texte von Fachtextsorten – Die Entstehung einer ‚Kultur-der-Fachkommunikation‘: Interaktive Texte in der Diskurswelt der französischen Aufklärung – als ein historisches Beispiel für ‚Fachkultur‘“ Kalverkämper/Baumann (2019): 247–319.
- Marchl, Phillip-Sebastian (2019): "The Consistency of Marketing in the Target Group Approach of Watch Companies: A Comparative Analysis of Rolex and Swatch Image Advertisements through the Decades." Heinemann (2019): 73–92.
- Pörksen, Uwe (2020): *Zur Geschichte deutscher Wissenschaftssprachen. Aufsätze, Essays, Vorträge und die Abhandlung „Erkenntnis und Sprache in Goethes Naturwissenschaft“*. (Lingua Academica 5). Berlin: de Gruyter.
- Roelcke, Thorsten (2020): *Latein als Lingua franca im deutschen Sprachdenken des 17. und 18. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek.
- Schmidt, Christopher M. (2019): „Diachrone Konstanz und Varianz in der Markenkommunikation.“ Heinemann (2019): 55–72.
- Weilbach, Christoph (2020): *Wie Laien und Fachleute über Medizinisches sprechen: ein Vergleich medizinischer Äußerungen in Briefen und Fachtexten aus der Zeit der späten römischen Republik bis in die frühe Kaiserzeit*. Heidelberg: Propylaeum.
- Wittmann, Jürgen E./Gertdenken, Eike (2019): „Das Dreirad im Showroom‘: Historische Markenkommunikation von Mercedes-Benz Classic.“ Heinemann (2019): 43–53.

Text and Genre Analysis

- Ada Xia, Sichen (2020): "Genre Analysis in the Digital Era: Developments and Challenges." *ESP Today J* 8.1: 141–159.
- Alcaraz, David Israel Méndez/Alcaraz Ariza, María Ángeles (2020): "Research Paper Abstracts in Monthly Notices of the Royal Astronomical Society (1943–2018)." *ETC* 13.1: 62–83.
- Cheng, Fei-Wen (2020): "Negotiating Theoretical Implications in Management Research Article Discussions." *ESP Today J* 8.1: 90–113.
- Kalverkämper, Hartwig (2019): „Vernetzender Überblick zur Thematik ‚Fachtextsorten-in-Vernetzung‘“ Kalverkämper/Baumann (2019): 11–51.
- Kessler, Matt (2020): "A Text Analysis and Gatekeepers' Perspectives of a Promotional Genre: Understanding the Rhetoric of Fulbright Grant Statements." *ESP J* 60: 182–192.
- Kithulgoda, Erandi/Mendis, Dushyanthi (2020): "From Analysis to Pedagogy: Developing ESP Materials for the Welcome Address in Sri Lanka." *ESP J* 60: 140–158.
- Kornetzki, Anastasiya (2019): "Interdisciplinary Approach to the Study of Genre Networks from Intertextual Perspective." Kalverkämper/Baumann (2019): 221–246.

- Leasum Orwig, Marcy (2020): "Rethinking Soft Skills through Front-Stage and Back-Stage Genres." *BPCQ* 83.2: 223–233.
- Li, Margaret/Franken, Margaret/Wu, Shaoqun (2020): "Bundle-driven Move Analysis: Sentence Initial Lexical Bundles in PhD Abstracts." *ESP J* 60: 85–97.
- Luttermann, Karin (2020): „Interaktionsprozesse: Sprache, Bild und Gesellschaft in humoristischer Werbung.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 23–41.
- Myskow, Gordon/Underwood, Paul R. (2020): "Applying Concepts in International Relations: The Language of Causal Explanation in High- and Low-graded Concept-Application Essays." *ESP J* 60: 113–126.
- Sadeghi, Karim/Alinasab, Mahsa (2020): "Academic Conflict in Applied Linguistics Research Article Discussions: The Case of Native and Non-native Writers." *ESP J* 59: 17–28.
- Schubert, Klaus (2019): „Einfache Sprache.“ Hennig/Tjarks-Sobhani (2019): 72–84.
- Schubert, Klaus (2020): „Reduktionsformen der Sprache in der Fachkommunikation.“ Ahrens/Beaton-Thome/Krein-Kühle/Krüger/Link/Wienen (2020): 207–220.
- Sen, Ekin (2020): "‘I’ and ‘we’ in Research Article Abstracts: An Analysis of Metadiscourse." *International Journal of Language Academy* 8.1: 62–72.
- Stormbom, Charlotte (2020): "Gendering in Open Access Research Articles: The Role of Epicene Pronouns." *ESP J* 60: 193–204.
- Zou, Hang/Hyland, Ken (2020): "Managing Evaluation: Criticism in Two Academic Review Genres." *ESP J* 60: 98–112.

Oral Communication

- Bancrot-Billings, Sandra (2020): "Identifying Spoken Technical Legal Vocabulary in a Law School Classroom." *ESP J* 60: 9–25.
- Bauer, Anja/Bogner, Alexander (2020): "Let's (not) Talk about Synthetic Biology: Framing an Emerging Technology in Public and Stakeholder Dialogues." *PUS* 29.5: 492–507.
- Ditlevsen, Marianne Grove/Kastberg, Peter (2020): "Corporate Videos from a Corporate Identity Perspective." Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 195–215.
- Lehmann-Willenbrock, Nale/Allen, Joseph A. (2020): "‘Well, Now What Do We Do? Wait ...’: A Group Process Analysis of Meeting Lateness." *IJBC* 57.3: 302–326.
- Liefer, Karl-Hubert/Tesch, Felicitas (2020): „Zur Vermittlung von Dolmetschkenntnissen im berufsbezogenen FSU am Beispiel eines Betriebsrundgangs.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 85–98.
- Mede, Niels G./Schäfer, Mike S. (2020): "Science-related Populism: Conceptualising Populist Demands toward Science." *PUS* 29.5: 473–491.
- Nielsen, Martin (2019): „Das digitale Stammtischgespräch: Rekonstruktionen von Markenidentitäten von Fußballvereinen im Online-Fußballforum.“ Stumpf (2019): 421–446.
- Strudwicke, Indigo J./Grant, Will J. (2020): "‘#JunkScience: Investigating Pseudoscience Disinformation in the Russian Internet Research Agency Tweets.’" *PUS* 29.5: 459–472.
- Wahl, Sabine (2020): „Kinowerbung – multimodale und multisensorische Markenerlebnisse.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 217–236.
- Woydack, Johanna/Lockwood, Jane (2020): "Affordances for Language Learning in a Call Centre." *ESP J* 60: 159–178.
- Xie, Chaoqun (2020): *(Im)politeness and Moral Order in Online Interactions*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Zhang, Xue/Ardasheva, Yuliya/Austin, Bruse W. (2020): "Self-Efficacy and English Public Speaking Performance: A Mixed Method Approach." *ESP J* 59: 1–16.

Written Communication

- Banholzer, Volker M. (2019): „Autoren- und Expertenbeiträge in B2B-Fachmedien – Das Spannungsfeld von Werbung und Redaktion.“ Heinemann (2019): 281–305.
- Dam-Jensen, Helle/Heine, Carmen (2020): „A Unified Strategy Concept for Text Production.“ Heidrich/Schubert (2020): 89–122.
- Dengscherz, Sabine (2020): „Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS-Schreibprozessmodell.“ *ZIF* 25.1: 397–422.
- Heidrich, Franziska/Schubert, Klaus (2019): „Writing Research and Specialized Communication Studies.“ *Hermes* 59: 53–70.
- Heine, Carmen (2020): „Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbstreflexion.“ *ZIF* 25.1: 373–395.
- Holste, Alexander (2020): „Technische Redaktionen als Mittler in multimodaler interfachlicher Kommunikation.“ Heidrich/Schubert (2020): 69–87.
- Holste, Alexander/Gebhardt, Torben (2020): „TextING – Ein Best-Practice-Beispiel für beruflich- und wissenschaftlich-kooperatives Schreiben in den Ingenieurwissenschaften.“ *ZIF* 25.1: 343–363.
- Holste, Alexander/Gebhardt, Torben/Schmidt, Felix/Spielberg, Eike (2020): „Bachelorarbeiten von Ingenieur*innen mit Blended-Learning vorbereiten. Schreibdidaktische Methoden in Seminaren des BMBF-Projekts TextING.“ *JoSch* 19: 22–32.
- Jekat, Susanne J./Hagmann, David/Lintner, Alexa (2020): „Texte in Leichter Sprache: Entwicklungsstand und Hinweise zur Qualitätsoptimierung.“ Heidrich/Schubert (2020): 171–190.
- Kawase, Tomoyuki (2019): „Coherence Relations in Research Article Discussions. How are Sentences Organised to Realise Genre Moves?“ *ETC* 12.2: 235–264.
- Knorr, Dagmar (2019): „Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens.“ *ZIF* 24.1: 165–179.
- Labrador, Belèn/Ramón, Noelia (2020): „Building a Second-language Writing Aid for Specific Purposes: Promotional Cheese Descriptions.“ *ESP J* 60: 40–52.
- Luttermann, Karin/Rawinsky, Patricia (2020): „Fachtexte verstehen in *Klarer Sprache*.“ Heidrich/Schubert (2020): 145–170.
- Nardi, Antonella (2020): „Die Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensbearbeitung beim Schreiben in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch am Beispiel von koordinierenden Ausdrücken.“ *ZIF* 25.1: 451–474.
- Römer, Ute/Cortes, Viviana/Friginal, Eric, eds. (2020): *Advances in Corpus-based Research on Academic Writing. Effects of Discipline, Register, and Writer Expertise*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Domain-Specific Research

Business

- Anders, Abram D./Coleman, Joshua T./Castleberry, Stephen B. (2020): „Communication Preferences of Business-to-Business Buyers for Receiving Initial Sales Messages: A Comparison of Media Channel Selection Theories.“ *IJBC* 57.3: 370–400.
- Bauer, Matthias Johannes (2019): „Hochschulen im Dilemma zwischen Forschung und Anwendung: Erhebungen zur digitalen Kommunikation von Digitalisierungstreibern.“ Stumpf (2019): 483–502.
- Bensberg, Frank/Griese, Kai-Michael/Schmidt, Andreas (2019): „Die Bedeutung der Digitalisierung in der arbeitsmarktgerichteten Unternehmenskommunikation – eine explorative Stellenanzeigenanalyse für mittelständische Unternehmen.“ Stumpf (2019): 179–197.

- Bittner-Fessler, Angela/Nelke, Astrid (2019): „Der digitale Wettbewerb um gute Köpfe: Arbeitgeber-Image und Recruiting von Start-ups in der digitalen Zeit.“ Stumpf (2019): 469–481.
- Boenigk, Michael/Ulrich, Susanne/Georgi, Dominik (2019): „Einflussfaktoren der Nutzung von Sharing-Services.“ Stumpf (2019): 349–367.
- Bolten, Jürgen (2019): „Stereotypenverwendung in der Werbung und das Konzept der multiple identities – ein Widerspruch?“ Janich (2019): 29–46.
- Demarmels, Sascha/Simon, Monika (2019): „Genderdarstellungen in Schweizer Publikumszeitschriften. Zu Einsatz und Akzeptanz von Stereotypen jenseits von Sprach- und Kulturgrenzen.“ Janich (2019): 157–178.
- Dölz, Josephine (2019): „Stereotype in Relationship Marketing und Human Resource Management. Impulse für eine interdisziplinäre Betrachtung.“ Janich (2019): 301–320.
- Ehmke, Eva (2019): *Kommunikation und Vertrauen in betrieblichen Krisensituationen. Eine linguistische Analyse am Beispiel der Bankenkrise.* (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 30). Wiesbaden: Springer.
- Federspiel, Esther/Janoschka, Anja/Mohr, Seraina (2020): „Der Aufbau von Kundenbeziehungen durch multimodale Vertrauensbildung im Internet am Beispiel von Tourismusdestinationen.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 57–70.
- Feyrer, Cornelia (2019): „Emotional Selling – Emotional Telling: Visuelles Storytelling und Emotionalisierung in der Pharmawerbung.“ Heinemann (2019): 147–170.
- Gasser, Brigitte/Janoschka, Anja (2019): „Business-to-Business-Geschäftsbeziehungen: Das Aufbrechen stereotyper Beziehungsformen durch Social Media.“ Janich (2019): 213–225.
- Heinemann, Sabine (2019): „Italy goes digital – zur integrierten Kommunikation italienischer Nahrungsmittelhersteller im internationalen Kontext.“ Stumpf (2019): 447–468.
- Hoffarth, Florian (2020): „Sin Products: Ein Vergleich von Zigaretten- und Alkoholwerbung.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 7–22.
- Hoffmann, Edgar (2019): „Namen in der Wirtschaftswerbung als Elemente patriotischer Traditionen in Russland.“ Heinemann (2019): 233–251.
- Huang-Horowitz, Nell C./Evans, Sandra K. (2020): „Communicating Organizational Identity as Part of the Legitimation Process: A Case Study of Small Firms in an Emerging Field.“ *IJBC* 57.3: 327–351.
- Janoschka, Anja/Georgi, Dominik/Mohr, Seraina/Ulrich, Susanne (2019): „Community-orientiertes Sponsoring (COS) – Die Interaktion zwischen Unternehmen und Sportbegeisterten.“ Stumpf (2019): 329–347.
- Kastens, Inga Ellen (2019): „Die wollen eh nur verkaufen! Warum Stereotype stärker wirken als Imagekampagnen.“ Janich (2019): 229–249.
- Kinzinger, Arno/Stumpf, Marcus/Stiller, Bettina (2020): „Duftmarketing – Wirkung von bedufteter Printwerbung.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 159–172.
- Kronforst, Nadine (2019): „Digitalisierung als Gegengewicht zum Dieselgate – Betrachtung der externen Risikokommunikation der VW AG.“ Stumpf (2019): 405–420.
- Küter, Julia/Kirchoff, Sabine (2019): „Plädoyer zur Durchführung von Potential-Analysen vor dem Start von Digitalisierungsprojekten.“ Stumpf (2019): 35–50.
- Kuhn, Christina (2019): „Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung.“ *ZfF* 24.1: 49–60.
- Laimer, Isabella/Koller, Monika/Stumpf, Marcus (2020): „Kaufentscheidungen am POS – Welche Rolle spielt der Produktgeruch?“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 141–157.
- Lévy-Tödter, Magdalène (2019): „(Visuelle) Stereotype in deutschen und französischen Nachhaltigkeitsberichten.“ Janich (2019): 193–212.

- Lies, Jan (2019): „Marketing 4.0 als ‚Old School‘ des PR-Managements.“ Stumpf (2019): 231–252.
- Lombardi, Alessandra (2019): „Zur Langlebigkeit von Stereotypen im Tourismusdiskurs. Hotelwerbung am Gardasee in der Belle Époque und im Zeitalter des digitalen Marketing.“ Janich (2019): 103–132.
- Matrisciano, Sara (2019): „Der wirtschaftliche Wert der Diatopie: externe Unternehmenskommunikation am Beispiel dialektaler Gaststättenamen zwischen (G)Lokalisierung und Entgrenzung.“ Heinemann (2019): 207–232.
- Mendes de Oliveira, Milene (2020): *Business Negotiations in ELF from a Cultural Linguistic Perspective*. (Applications of Cognitive Linguistics 43). Berlin: de Gruyter.
- Miller, Katharine E./Fyke, Jeremy P. (2020): „Communication Professionals' Sensemaking of CSR: A Case Study of a Financial Services Firm.“ *BPCQ* 83.2: 184–203.
- Müller-Friemuth, Friederike/Kühn, Rainer (2019): „Framing the Digital Age – Unternehmenskommunikation im Maschinenzeitalter.“ Stumpf (2019): 51–68.
- Myers, Marie J. (2019): „Transformations and Transgressions to Keep up with Today's Competition.“ Heinemann (2019): 191–203.
- Nielsen, Martin (2019): „Heterostereotype des Deutschen in der dänischen Werbung und in Namen dänischer Unternehmen.“ Janich (2019): 77–102.
- Nielsen, Martin (2019): „Mehrebenen-Storytelling in der Werbung: Zur Hierarchisierung von Werbegeschichten aus narrativer Perspektive.“ Heinemann (2019): 129–146.
- Paintner, Ursula/Schmaling, Benjamin (2019): „Fachsprachenförderung durch Mittlerorganisationen: Aktuelle Entwicklungen im Spannungsfeld von wirtschaftspolitischen Interessen und weltweiten Veränderungen in der Nachfrage nach Deutsch.“ *ZfF* 24.1: 21–32.
- Polajnar, Janja (2019): „Alle reden vom Wetter. Wir nicht. Fahr lieber mit der Bundesbahn. Von Slogan-Karrieren in und außerhalb der Werbung.“ Heinemann (2019): 253–277.
- Papen, Marie-Christin (2019): „Stereotype und negative Emotionen in Marketing und Kommunikation.“ Janich (2019): 267–281.
- Papen, Marie-Christin/Runkehl, Jens/Freiherr, Jessica/Fehér, Katalin/Siems, Florian U. (2020): „Olfaktorische Kommunikation als Instrument des Relationship Marketing – eine interdisziplinäre Diskussion.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 91–125.
- Pedersen, Anne Grethe (2019): „„Spart euch euer Quiz‘ – Facebook-Kommunikation zwischen der Deutschen Bahn und Stakeholdern.“ Stumpf (2019): 391–403.
- Pedersen, Anne Grethe/Nielsen, Martin (2019): „„Morgen ist auch noch ein Tag ...‘ – Storytelling und Country-of-Origin in Werbefilmen für Geflügelfleisch.“ Heinemann (2019): 111–128.
- Pietzcker, Dominik (2019): „Healthy, Wealthy Westerners – Stereotypen des Alterns in Gesellschaft, Werbung und Medien.“ Janich (2019): 179–190.
- Pietzcker, Dominik/Lorenz, Lara/Ennenbach, Simone (2019): „Der twitternde CEO – Maximale Ausschöpfung des digitalen Kommunikationspotentials?“ Stumpf (2019): 295–309.
- Puato, Daniela (2020): *Die Sprache der Börsenmagazine: eine pragmalinguistische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Textsorte der Investmentempfehlung*. (Deutsche Sprachwissenschaft international 31). Berlin/Bern/Wien: Lang.
- Reddeker, Sebastian (2019): „Diskursinnovationen im Luxemburger Nation Branding? Eine kritische Bestandsaufnahme.“ Janich (2019): 49–75.
- Reimann, Sandra (2020): „Die Schallplatte – sprach- und medienwissenschaftliche Untersuchung zu einem unerforschten Werbemedium.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 91–125.
- Rizwan, Ahmad/Torlakova, Ludmila/Liginlal, Divakaran/Meeds, Robert (2020): „Figurative Language in Arabic E-Commerce Text.“ *IJBC* 57.3: 279–301.

- Röhr, Elisa (2019): „Relationship Marketing im Spannungsfeld aus steigendem Wunsch nach Einfachheit und zunehmender Digitalisierung – eine kritische Diskussion.“ Stumpf (2019): 107–126.
- Rosenberger, Nicole/Niederhäuser, Markus (2019): „Rollen und Aufgaben der Corporate Communications in der digitalen Transformation.“ Stumpf (2019): 69–88.
- Schaffner, Michael (2019): „Technische Kommunikation im Wandel von Industrie 4.0.“ Stumpf (2019): 143–159.
- Schönfelder, Christoph (2019): „Digitale Kommunikation und Führung 4.0 – zum Potenzial neuer Kommunikationsinstrumente für aktuelle Führungsrollen.“ Stumpf (2019): 199–210.
- Schulz, Heiko (2020): „Klangerlebnisse in der Werbung. Wunschkonzert mit Mehrwert?“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 71–89.
- Schwand, Christopher/Kotek, Klaus (2019): „Die Untersuchung des Informationsbedarfs, gesellschaftlicher Entwicklungen und neuer Werbeformen – Auswirkungen von Google Trends auf die Werbewirtschaft.“ Heinemann (2019): 307–326.
- Sing Bik Ngai, Cindy/Gill Singh, Rita/Siu Chu Kwan, Becky (2020): „A Comparative Study of the Linguistic Manifestations of Intertextuality in Corporate Leaders' Message of Global Corporations in the US and China.“ *ESP J* 60: 65–84.
- Steffen, Dirk (2019): „Steuerung der Wahrnehmung von Dienstleistungsqualität durch den Einsatz typischer Qualitätsinformationen.“ Janich (2019): 251–265.
- Steffen, Dirk (2020): „Multimodale Kommunikation für Dienstleistungsanbieter am Point of Service (POS) zur Steuerung der wahrgenommenen Dienstleistungsqualität.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 237–252.
- Stolz-Römmermann, Jana/Siems, Florian U./Niemand, Thomas (2019): „Customer Education. Eine interdisziplinäre Diskussion zu Risiken und Potenzialen von Stereotypen.“ Janich (2019): 283–299.
- Symmank, Claudia/Beer, Amanda/Zahn, Susann/Rohm, Harald (2019): „Sensorische Claims – Lebensmittel-Werbung am Point of Sale.“ Heinemann (2019): 171–190.
- Szücs, Christian (2019): „Einstehenmüssen für Werbeaussagen: Die Verbrauchsgüterkaufrichtlinie und deren Umsetzung als Meilensteine in der Geschichte der europäischen Werbung.“ Heinemann (2019): 327–337.
- Umborg, Viktoria (2020): „Multimodale Verwendung von Phrasemen und Lexemen in der Werbung.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 43–55.
- Wahl, Sabine (2019): „sonnenklar.TV – Multimodale Stereotype und Wissensrepräsentationen im Reisetelleshopping.“ Janich (2019): 133–153.
- Wieder, Regine/Rosenberger, Nicole (2020): „Inszenierung des Wandels. Funktion von Multimodalität in der Veränderungskommunikation am Beispiel des Imagefilms der Commerzbank 2012/13.“ Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann (2020): 175–193.
- Xu, Jie/Wu, Yiye (2020): „Counteracting Reactance in Crisis Communication: Incorporating Positive Emotions via Social Media.“ *IJBC* 57.3: 352–369.
- Yung Chou, Shih/Chang, Tree (2020): „Employee Silence and Silence Antecedents: A Theoretical Classification.“ *IJBC* 57.3: 401–426.
- Zurstiege, Guido (2019): „Werbung nach der Werbung.“ Janich (2019): 17–28.

Legal

- Aehnlich, Barbara (2020): *Rechtspraktikerliteratur und neuhochdeutsche Schriftsprache: Conrad Heydens Klagspiegel und Ulrich Tenglers Laienspiegel*. (Deutsche Sprachgeschichte 11). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bonek, Anna (2020): „Verstehenskompetenz beim Übersetzen von Rechtstexten. Translationsorientierte Auslegung von Rechtstexten.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 33–48.

- Citerne-Hahlweg, Géraldine (2020): *Droit français et langue juridique: Introduction = Eine Einführung in das französische Rechtssystem und die französische Rechtssprache*. Leipzig/Frankfurt a. M.: Deutsche Nationalbibliothek.
- Księżyk, Felicja (2020): „Diatopische Variation innerhalb von Kollokationen des deutschen und österreichischen Zivilrechts.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 85–114.
- Meitinger, Thomas Heinz (2019): „Wirtschaftskommunikation und Digitalisierung vor dem Hintergrund des Patentrechts.“ Stumpf (2019): 269–282.
- Mushchinina, Maria (2020): „Linguistische Gerichtsexpertise in Russland: Theorie und Praxis.“ Heidrich/Schubert (2020): 123–143.
- Reichmann, Tinka/Aussenac-Kern, Marianne (2019): „Die fachliche Vernetzung der Textsorte ‚Anklageschrift‘ im deutschen und französischen Rechtssystem.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 375–408.
- Rink, Isabel (2020): *Rechtskommunikation und Barrierefreiheit. Zur Übersetzung juristischer Informations- und Interaktionstexte in Leichte Sprache*. (Easy–Plain–Accessible 1). Berlin: Frank & Timme.
- Simonnæs, Ingrid (2019): „Fachtextsorten-in-Vernetzung am Beispiel juristischer Textsorten.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 409–452.
- Stojković, Nadežda (2020): „Teaching Persuasiveness in Legal English.“ *ASP* 77: 48–62.

Medicine

- Imo, Wolfgang/Fedorovskaya, Viktoria/Sekacheva, Marina (2020): „Nutzung authentischer Arzt-Patienten-Kommunikation im Kommunikationstraining für Medizinstudierende im fachbezogenen DaF-Unterricht.“ *Fachsprache.JPSC* 42.1–2: 46–65.
- Kerans, Mary Ellen/Marshall, Jane/Murray, Anne/Sabaté, Sergi (2020): „Research Article Title Content and Form in High-ranked International Clinical Medicine Journals.“ *ESP J* 60: 127–139.
- Khalili, Assef/Satarpour, Simin (2020): „The Impact of Editing on Metadiscourse in Dentistry Research Articles Written by Non-native Speakers.“ *ESP Today J* 8.1: 25–46.
- Meyer, Bernd (2019): „Zur Darstellung medizinischer Risiken in Text und Diskurs: Aufklärungsbögen, Aufklärungsgespräche, Dolmetschen.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 337–361.
- Millar, Neil/Budgell, Brian/Salager-Meyer, Françoise (2020): „Hype in Reports of Clinical Research: The Authors’ Perspectives.“ *ESP J* 60: 53–64.
- Roensch, Lea Maria (2020): *Vergleichende Betrachtung von englischsprachigen und deutschsprachigen Werbetexten der Gefäßchirurgie unter besonderer Berücksichtigung der persuasiven Mittel*. (Schriftenreihe Angewandte Linguistik aus interdisziplinärer Sicht 52). Hamburg: Kovač.
- Van Varenbergh, Leona (2019): „Die Rolle von Sprach- und Stilrichtlinien in der pharmazeutischen und medizinischen Kommunikation.“ Ahrens/Hansen-Schirra/Kein-Kühle/Schreiber/Wienen (2019): 93–128.
- Weinreich, Cornelia (2019): „Vernetzungserscheinungen in medizinischen Fachzeitschriften von 1980 bis 2005.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 453–475.
- Zhang, Grace/Tseng, Ming-Yu (2020): „Attitudes towards Elastic Language in Australian Online Healthcare Information.“ *IP* 3.1: 34–63.

Media & Internet

- Dick, Thorsten (2020): „Fachbezogene Kommunikation und Lenkung in einer geschlossenen Facebook-Gruppe.“ Heidrich/Schubert (2020): 21–48.
- Fasce, Angelo/Adrián-Ventura, Jesús/Avendaño, Diego (2020): „Do as the Romans do: On the Authoritarian Roots of Pseudoscience.“ *PUS* 29.6: 597–613.

- Guder, Katja (2020): *Arzneimittelanzeigen in Fach- und Publikumspressen. Eine systemtheoretische und textsortenlinguistische Differenzierung*. (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation 21). Wiesbaden: Springer.
- Gustafson, Abel/Rice, Ronald E. (2020): "A Review of the Effects of Uncertainty in Public Science Communication." *PUS* 29.6: 614–633.
- Krack, Lisa (2020): *Die Funktionen von Emojis in Facebook-Werbeanzeigen*. München: GRIN.
- Metag, Julia (2020): "What Drives Science Media Use? Predictors of Media Use of Information about Science and Research in Digital Information Environments." *PUS* 29.6: 561–578.
- Ngô, Thị Châu Trinh (2020): *Deutsch für Reiseleiter in Vietnam: eine Bedarfsanalyse für eine nicht im Land der Zielsprache berufstätige Lerngruppe*. (Schriftenreihe Lingua 52). Hamburg: Kovač.
- Rea-Rizzo, Camino (2020): "The Impact of Brexit on Tourism as Released by the Press: A Corpus-Driven Lexical Analysis." *ESP Today J* 8.1: 47–67.
- Sheffield, Jenna Pack (2020): "Search Engine Optimization and Business Communication Instruction: Interviews with Experts." *BPCQ* 83.2: 153–183.

Natural Sciences & Environment

- Guillerit, Margaux (2020): "An Exploratory Analysis of Noun Phrases in Civil Engineering Writing." *ASp* 77: 25–47.
- Kühme, Nora (2020): *Bildungs- und Fachsprache im arithmetischen Anfangsunterricht: Eine empirische Untersuchung zu sprachlichen Ausdrucksformen in der Interaktion des arithmetischen Anfangsunterrichts*. (Diversität und Inklusion im Kontext Mathematischer Lehr-Lern-Prozesse 4). Münster: WTM.
- Reiss, Michael J./Watts, Fraser/Wiseman, Harris, eds. (2020): *Rethinking Biology: Public Understandings*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Sanz Valdivieso, Lucía/López Arroyo, Belén (2020): "On Describing Olive Oil Tasting Notes in English." *Fachsprache JPSC* 42.1-2: 27–45.

Social Sciences

- Dörr, Jan-Eric (2019): „Intertextualität in der Bibel und in theologischen Fachtexten.“ Kalverkämper/Baumann (2019): 365–374.
- Henderson, Alica /Cauldwell, Richard (2020): "Jungle Listening: A Course in Decoding English for Psychology Students." *ASp* 77: 63–77.
- Lyu, Evgueniya (2020): « L'étude de cas au service de l'enseignement de l'anglais pour psychologues et orthophonistes. » *ASp* 77: 73–99.
- Rüdiger, Sofia/Mühleisen, Susanne, eds. (2020): *Talking about Food. The Social and the Global in Eating Communities*. (Studies in Language and Society 47). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Sava, Doris/Galter, Sunold (2020): „Kollokationen der alltäglichen Wissenschaftssprache – Wo liegt das Problem?“ Lasatowicz/Sitek (2020): 149–164.

Technology

- Banholzer, Volker M. (2019): „Trend- und Sentiment-Analyse des Begriffs ‚Industrie 4.0‘ – Social-Media-Monitoring von Innovationskommunikation.“ Stumpf (2019): 161–178.
- Drumm, Sandra (2019): „Analyse von schulischen Vermittlungstexten in Biologielehrwerken.“ *ZfP* 24.1: 61–72.

- Jostes, Brigitte/Meiners, Antoinette (2019): „Sprachbildung im Fach: Aktuelle Fragestellungen und neue Instrumente (nicht nur für das Fach Physik).“ *ZfP* 24.1: 73–86.
- Maślanka, Sebastian (2020): „Zum aktuellen Stand der Terminologie im Eisenbahnwesen. Ein Versuch der morpho-semanticen Analyse. Ausgewählte Ergebnisse.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 115–126.
- Oberer, Birgit/Erkollar, Alptekin/Stein, Anna (2019): „Social Bots – Act Like a Human, Think Like a Bot.“ *Stumpf* (2019): 311–327.
- Siems, Florian U./Hütten, Antje S.J./Bystrova, Olga/Holtermann, Timm/Hehl, Achim/Schröter, Achim/Gries, Thomas (2020): „Möglichkeiten und Grenzen multimodaler Kommunikation bei technischen Innovationen am Beispiel eines interdisziplinären Forschungsprojektes im Bereich Textiltechnik.“ *Wahl/Ronneberger-Sibold/Luttermann* (2020): 253–265.

Terminology

- Beger, Anke/Smith, Thomas H., eds. (2020): *How Metaphors Guide, Teach and Popularize Science*. (Figurative Thought and Language 6). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Casas Gómez, Miguel (2020): „Conceptual Relationships and their Methodological Representation in a Dictionary of the Terminological Uses of Lexical Semantics.“ *Fachsprache.JPSC* 42.1–2: 2–26.
- Drewer, Petra/Pulitano, Donatella, Hrsg. (2019): *Terminologie: Epochen – Schwerpunkte – Umsetzungen: Zum 25-jährigen Bestehen des Rats für Deutschsprachige Terminologie*. Berlin: Springer, Vieweg.
- Gholaminejad, Razieh/Reza Anani Sarab, Mohammad (2020): „Academic Vocabulary and Collocations Used in Language Teaching and Applied Linguistics Textbooks.“ *Terminology* 26.1: 82–107.
- Goldsmith, Joshua (2020): „Terminology Extraction Tools for Interpreters.“ Ahrens/Beaton-Thome/Krein-Kühle/Krüger/Link/Wienen (2020): 279–301.
- Herbst, Oliver (2020): „Ein stathalter des Teufels – Fachwortschatz in Luthers Kampf gegen den Papst.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 49–56.
- Hourani-Martín, Dunia/Tabares-Plasencia, Encarnación (2020): „Morphosyntactic and Semantic Behaviour of Legal Phraselogical Units.“ *Terminology* 26.1: 108–131.
- Jablonkai, Reka R. (2020): „Leveraging Professional Wordlists for Productive Vocabulary Knowledge.“ *ESP Today J* 8.1: 2–24.
- Klosa-Kückelhaus, Annette (2020): *Medizinisches Vokabular rund um die Coronapandemie*. Mannheim: IDS.
- Kraska-Szlenk, Iwona (2020): *Body Part Terms in Conceptualization and Language Usage*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Lang, Christian/Suchowolec, Karolina (2020): „Wissensmanagement in der Praxis: Welchen Betrag leistet deskriptive Terminologearbeit?“ Ahrens/Beaton-Thome/Krein-Kühle/Krüger/Link/Wienen (2020): 17–44.
- L'Homme, Marie-Claude (2020): „Being a Privileged Witness of Twenty Years of Research in Terminology.“ *Terminology* 26.1: 1–6.
- Luján-García, Carmen (2020): „The Use of English Initialisms and Abbreviations in the Field of Pharmaceutical Business Communication in Spanish.“ *Terminology* 26.1: 60–81.
- Meloni, Ilaria (2020): „„Da staunt der Laie: Technische (Pseudo)Termini und fachsprachliche Ausdrücke in den Daniel-Düsentrieb-Comics.“ Ahrens/Beaton-Thome/Krein-Kühle/Krüger/Link/Wienen (2020): 71–89.
- Nolting, Antje/Radtke, Nadja (2019): „Korpusbasierte Lexikografie: Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache.“ *ZfP* 24.1: 107–126.
- Resche, Catherine (2020): « Quand l'exception importe : réflexions sur le rôle de certains néologismes dans le domaine de la banque-finance en anglais. » *ASp* 77: 5–23.
- Riccobono, Philip S. (2020): „Triangulation Diamond Talk: Identifying Technical Spoken Vocabulary in English for Baseball Purposes.“ *ESP Today J* 8.1: 114–140.

- Sanz Valdivieso, Lucía/López Arroyo, Belén (2020): „On Describing Olive Oil Tasting Notes in English.“ *Fachsprache.JPSC* 42.1–2: 27–45.
- Siepmann, Dirk (2020): *Wörterbuch der allgemeinen Wissenschaftssprache: Wörter, Wendungen und Mustertexte (Deutsch und Englisch)*. Bonn: Deutscher Hochschulverband.

Specialized Translation

- Ahrens, Barbara/Beaton-Thome, Morven/Krein-Kühle, Monika/Krüger, Ralph/Link, Lisa/Wienen, Ursula, (Hrsg./eds.) (2020): *Interdependenzen und Innovationen in Translation und Fachkommunikation = Interdependence and Innovation in Translation, Interpreting and Specialised Communication*. Berlin: Frank & Timme.
- Chalyan-Daffner, Kristine/Atayan, Vahram (2019): *Militärsprache der Bundeswehr: Übersetzungsorientierte Untersuchung mit einem Glossar in Deutsch–Russisch–Armenisch*. Heidelberg: Universitätsbibliothek.
- Krüger, Ralph (2019): „Lenkende Einflüsse von Übersetzungstechnologie auf den Fachübersetzungsprozess.“ Ahrens/Hansen-Schirra/Kein-Kühle/Schreiber/Wienen (2019): 29–66.
- Ng, Eva N.S./Crezee, Ineke H.M., eds. (2020): *Interpreting in Legal and Healthcare Settings. Perspectives on Research and Training*. (Benjamins Translation Library). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Nitzke, Jean (2019): „Das Phänomen der Über- und Unterkorrektur von maschineller Übersetzung in Fachtexten.“ Ahrens/Hansen-Schirra/Kein-Kühle/Schreiber/Wienen (2019): 67–92.
- Schubert, Klaus (2019): „Fachübersetzen und technische Redaktion als gelenkte Kommunikation.“ Ahrens/Hansen-Schirra/Kein-Kühle/Schreiber/Wienen (2019): 13–28.

Didactic Aspects

- Bleistein, Alexander (2019): „Was sollen Fachsprachkurse leisten? Erwartungen von Studierenden und Arbeitgebern und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis.“ *ZIF* 24.1: 33–47.
- Celiešienė, Vilija/Juzelenienė, Saulutė (2020): „Semantic Motivation of the Terminologized Lexis in the Field of Digital Technologies.“ *JTESAP* 8.1: 31–42.
- Dobutowitsch, Friederike (2020): „Herkunftssprachen in sprachwissenschaftlichen Studiengängen und universitären Fachsprachkursen im Erfahrungsraum Studierender.“ *ZIF* 25.1: 1255–1274.
- Faouzi, Zakaria/Matzick, Yvonne/Seyferth, Sibylle (2020): „Deutschförderung und Prüfungen in einem Bildungsgang für neuzugewanderte Jugendliche an berufsbildenden Schulen in Bremen: Herausforderungen und Lösungsansätze.“ *ZIF* 25.1: 953–968.
- Ganchev, Ivo (2020): „Top-down or Bottom-up? Employing a Middle-ground Approach in Designing a UK Academic Writing Course for Advanced Chinese Graduates.“ *JTESAP* 8.2: 95–110.
- Höppnerová, Věra (2020): „Wirtschaftsdeutsch im Unterricht.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 57–64.
- Jeřábková, Petra (2020): „Als positiv und negativ empfundene Faktoren eines Curriculums.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 65–72.
- Jokiel, Małgorzata (2020): „Zur praktischen Vermittlung der Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Übersetzungs- und Dolmetschunterrichts.“ Lasatowicz/Sitek (2020): 73–84.
- Kadur, Julia (2020): „Probleme geflüchteter Jugendlicher in Intensivklassen an beruflichen Schulen: Eine interkulturelle Bestandsaufnahme aus Sicht der teilnehmenden Jugendlichen.“ *ZIF* 25.1: 969–992.
- Kakoulli Constantinou, Elis/Papadima-Sophocleous, Salomi (2020): „The Use of Digital Technology in ESP: Current Practices and Suggestions for ESP Teacher Education.“ *JTESAP* 8.1: 17–29.
- Kärchner-Ober, Renate (2020): „Plädoyer für einen fachorientierten DaF-Unterricht von Niveau A1 (DaF mit Technik – DaFmIT) an – mit Hinblick auf berufliche Anforderungen an den Globalen Ingenieur.“ *ZIF* 25.1: 283–315.

- Kerničan, Leontina/Stojković, Nadežda (2020): "Pragmatic Aspects of Academic Writing in Health Care." *JTESAP* 8.2: 61–69.
- Kühn, Bärbel (2019): „Fachorientierung von Anfang an – Vorbereitende Überlegungen zu einem Projekt an der Technischen Universität Darmstadt." *ZIF* 24.1: 211–219.
- Kuhn, Carmen/Merkelbach, Christoph (2020): „Zur subjektiven Wahrnehmung von studienvorbereitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt durch Menschen mit Fluchterfahrungen. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie." *ZIF* 25.1: 1013–1039.
- Li, Yongyan/Flowerdew, John (2020): "Teaching English for Research Publication Purposes (ERPP): A Review of Language Teachers' Pedagogical Initiatives." *ESP J* 59: 29–41.
- Markovina, Irina/Krasilnikova, Varvara/Kravtsova, Viktoria/Litvinov, Tatyana (2020): "ESP/EMP: Are Students Prepared for it?" *JTESAP* 8.2: 53–60.
- Negretti, Raffaella/McGrath, Lisa (2020): "English for Specific Playfulness? How Doctoral Students in Science, Technology, Engineering and Mathematics Manipulate Genre." *ESP J* 60: 26–39.
- Penzes, Anamarija/Völkel, Brigitta (2020): „Tutoriell begleitete Schreibförderung in den studienvorbereitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund." *ZIF* 25.1: 993–1011.
- Polášková, Eva (2020): „Zur Fachwissensvermittlung in DaF-Zeitschriften." Lasatowicz/Sitek (2020): 127–148.
- Radović, Maja/ Petrović, Nenad/Tošić, Milorad (2020): "Ontology-based Generation of Multilingual Questions for Assessment in Medical Education." *JTESAP* 8.1: 1–15.
- Röttger, Evelyn (2019): „Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung." *ZIF* 24.1: 87–105.
- Shagdarsuren, Solongo/Batchuluun, Ulambayar/Lindbergh Lang, Daniel (2020): "Study of Motivation Types of English-Majoring Students and Demotivating Factors – in the Context of National University of Mongolia, Erdnet School." *JTESAP* 8.2: 83–93.
- Shi, Jacqueline (2020): "Effect of Caption Type in Picture Prompts on EFL Writing Quality." *JTESAP* 8.2: 111–122.
- Steinmetz, Maria (2020): „Werkzeug Fremdsprache Deutsch. Vorschläge zur Praxis des MINT-Fachsprachenbezugs im DaF-Unterricht." *ZIF* 25.1: 317–342.
- Synekop, Oksana (2020): "Webquest as Technology of Differentiated ESP Instruction at University Level." *JTESAP* 8.1: 43–52.
- Tarnopolsky, Oleg B./Kozhushko, Svitlana P. (2020): "Principled Pragmatism and Experiential Learning: Two Facets of Constructivism in ESP." *JTESAP* 8.2: 123–133.
- Tuzlukova, Victoria/Heckadon, Peter (2020): "Teaching Social Entrepreneurship through Problem-based Learning: Pedagogy and Practice in the Business English Classroom." *JTESAP* 8.2: 71–82.
- Yang, Wenhsien (2020): "The Development, Adoption and Evaluation on the Integration of an ESP and CLIL Textbook: Perspectives from the CLIL Learners." *ESP Today J* 8.1: 68–89.

List of Journal Abbreviations

ASp: *ASp*, la revue du GERAS, <www.geras.fr>

BPCQ: Business and Professional Communication Quarterly, Sage Publishers

ESP J: *ESP Journal*. English for Specific Purposes. An International Research Journal, New York/Amsterdam: Elsevier B.V.

ESP Today J: *ESP Today*. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level, <<http://www.esptodayjournal.org/>>

ETC: English Text Construction, <<https://www.jbe-platform.com/content/journals/18748775>>

- Fachsprache*. JPSC: Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication, Wien: Facultas, <<http://ejournals.facultas.at/fachsprache>>
- Hermes*: Hermes, Journal of Language and Communication in Business, <<https://tidsskrift.dk/her>>
- IJBC*: International Journal of Business Communication, Sage Publishers
- International Journal of Language Academy*: International Journal of Language Academy, <<http://www.ijla.net>>
- IP*: Internet Pragmatics, <<https://benjamins.com/catalog/ip>>
- JoSch*: Journal der Schreibberatung, <<https://www.wbv.de/josch/mediadaten.html>>
- JTESAP*: Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, University of Niš, <<http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap>>
- LangCT*: Language, Context and Text, <<https://benjamins.com/catalog/langct>>
- PUS*: *Public Understanding of Science*, Sage Publishers
- Terminology*: Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication, <<https://benjamins.com/#catalog/journals/term>>
- ZIF*: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, <<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>>

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer

Westfälische Hochschule Zwickau

Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation

Kornmarkt 1

08056 Zwickau

E-Mail: Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Editors

Prof. Dr. Jan Engberg
Aarhus University
je@cc.au.dk

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer
Westfälische Hochschule Zwickau
Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Prof. Dr. Nina Janich
Technische Universität Darmstadt
nina.janich@tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Merja Koskela
University of Vaasa
merja.koskela@uwasa.fi

International Advisory Board

Prof. Dr. Kirsten Adamzik
Université de Genève

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Bierbaumer
Karl-Franzens-Universität Graz

apl. Prof. Dr. Albert Busch
Universität Göttingen

Dr. Marianne Grove Ditlevsen
Aarhus University

Univ.-Prof. Dr. Maureen Ehrensberger-Dow
Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaft

Priv.-Doz. Dr. med. univ. Christian Enzinger
Medizinische Universität Graz

Prof. Dr. Pamela Faber Benítez
Universidad de Granada

Univ.-Prof. Dr. Ekkehard Felder
Universität Heidelberg

Prof. Dr. Daniel Gile
Sorbonne Nouvelle Paris

Univ.-Prof. Dr. Claus Gnutzmann
Technische Universität Braunschweig

Prof. Dr. Maurizio Gotti
Università degli studi di Bergamo

Prof. Dr. Joachim Grabowski
Leibniz-Universität Hannover

Prof. Dr. Dorothee Heller
Università degli studi di Bergamo

Prof. Dr. Britta Hufeisen
Technische Universität Darmstadt

Prof. John Humbley
Université Paris Diderot

Review Editor & Bibliography

Prof. Dr. Ines-Andrea Busch-Lauer
Westfälische Hochschule Zwickau
Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Editorial Secretary

Dr. Anja Steinhauer
Redaktionsbüro textfit
fachsprache@facultas.at

Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Jakobs
RWTH Aachen

Dr. Peter Kastberg
Aalborg University

Prof. Dr. Bernhard Kettemann
Karl-Franzens-Universität Graz

Prof. Dr. Wolf Peter Klein
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Prof. Bruce Maylath, Ph.D.
North Dakota State University, Fargo

Dr. Markus Nickl
doctima GmbH Erlangen

Dr. Markus Nussbaumer
Bundeskanzlei Zentrale Sprachdienste, Bern

Prof. Dr. Thorsten Roelcke
Technische Universität Berlin

Prof. Margaret Rogers
University of Surrey, Guildford

Prof. Dale Sullivan
North Dakota State University, Fargo

Prof. Dr. Elke Teich
Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Prof. Dr. Rita Temmerman
Erasmushogeschool Brussel

Dr. Catherine Way
Universidad de Granada

Univ.-Prof. Dr. Arne Ziegler
Karl-Franzens-Universität Graz

FACHSPRACHE – Journal of Professional and Scientific Communication

is a refereed international journal that publishes original articles on all aspects of specialized communication and provides an interdisciplinary forum for researchers and teachers interested in this field. **FACHSPRACHE** is committed to promoting high-quality research and to improving professional and scientific communication and knowledge transfer including the qualifications required for this. The journal places equal emphasis on rigour and comprehensibility in an attempt to bridge the gap between researchers who may come from different disciplines but who share a common interest in professional and scientific communication. These disciplines may range from linguistics, psychology, lexicography, terminology, and translation studies to the neurosciences as well as domains such as business administration, economics, law, medicine, science and engineering. Special issues focusing on particular individual areas are published regularly.