

CERLIS Series
Volume 4

Cécile Desoutter, Dorothee Heller & Michele Sala (eds)

Corpora in specialized communication
Korpora in der Fachkommunikation
Les corpus dans la communication spécialisée

CELSB
Bergamo

This ebook is published in Open Access under a Creative Commons License Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share - copy, distribute and transmit - the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



CERLIS SERIES Vol. 4

CERLIS

Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici

Research Centre on Languages for Specific Purposes

University of Bergamo

www.unibg.it/cerlis

CORPORA IN SPECIALIZED COMMUNICATION

KORPORA IN DER FACHKOMMUNIKATION

LES CORPUS DANS LA COMMUNICATION SPÉCIALISÉE

Cécile Desoutter, Dorothee Heller & Michele Sala (eds)

ISBN 978-88-89804-25-4

© CELSB 2013

Published in Italy by CELSB Libreria Universitaria

Via Pignolo, 113 - 24121, Bergamo, Italy

Indice

MICHELE SALA / DOROTHEE HELLER / CÉCILE DESOUTTER Introduzione	11
---	----

I corpora in contesti accademici

ALESSANDRA MOLINO

1. Compiling a Stratified Corpus for a Cross-cultural Study of Academic Writing: Methodological Challenges and Research Opportunities	27
---	----

PATRIZIA ANESA

2. Avoiding Plagiarism and Self-plagiarism through the Use of Corpora	55
--	----

GABRIELLA CAROBBIO / DOROTHEE HELLER / CLAUDIA DI MAIO

3. Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus <i>euroWiss</i>	75
--	----

ANDREA ABEL / AIVARS GLAZNIEKS

4. „Ich weiß zwar nicht, was mich noch erwartet, doch...“ – Der Einsatz von Korpora zur Analyse textspezifischer Konstruktionen des konzessiven Argumentierens bei Schreibnovizen	101
--	-----

I corpora in contesti pedagogici

DENISE MILIZIA

5. Phrasal Verbs and Phrasal Units: Political Corpora
within the Walls of the Classroom135

CARMEN ARGONDIZZO / ASSUNTA CARUSO / IDA RUFFOLO

6. The Use of Specialised Corpora:
From Research to Pedagogy165

ALESSANDRA LOMBARDI / SILVIA MOLETTA

7. Von der Hochschule in die Berufswelt und wieder zurück.
Berufsbezogene Korpusarbeit im Unterricht *Deutsch als
Fachsprache*189

NATACHA S.A. NIEMANTS

8. L'utilisation de corpus d'entretiens cliniques (français / italien)
dans la didactique de l'interprétation en milieu médical209

I corpora in contesti legali

MARCELLO SOFFRITTI

9. Konjunktiv in deutschsprachigen Gesetzbüchern239

DORIS HÖHMANN

10. Zur Untersuchung erweiterter Nominalgruppen mit Hilfe
von Concrgrams. Eine sprachvergleichende Studie zum
deutschen und italienischen Umweltrecht267

CHIARA PREITE / SILVIA CACCHIANI

11. Traduire la normativité dans les arrêts de la Cour de
Justice de l'Union européenne :
le cas des dispositifs en français et anglais297

MARIE-PIERRE ESCOUBAS-BENVENISTE

12. Predicati giuridici e schemi argomentali nelle sentenze della Corte. Approccio bilingue francese-italiano323

I corpora in contesti professionali

MICAELA ROSSI

13. Définition de nouvelles terminologies et communautés de professionnels : analyse de corpus en ligne dans le domaine de la dégustation du vin359

ERIK CASTELLO

14. Exploring Existential and Locative Constructions in a Learner and in an Expert corpus of Promotional Tourist Texts385

EUGENIA DAL FOVO

15. The Language of Interpreters on Television: Characteristics, Tendencies And Idiosyncrasies411

CÉCILE DESOUTTER

16. La prise en compte linguistique des femmes dans les discours électoraux : une étude sur corpus435

DANIO MALDUSSI

17. Anisomorphisme et relation de converse à l'épreuve des corpus spécialisés : le couple "créance"/ "crédit" par opposition à "credito"465

GABRIELLA CAROBBIO / DOROTHEE HELLER / CLAUDIA DI MAIO¹

3. Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus *euroWiss*

1. Einleitung

„Linguisten brauchen Korpora und Korpora Linguisten“ – so leitete Ludwig Eichinger den Band der 42. IDS-Jahrestagung zum Thema *Sprachkorpora* ein. Für die Beobachtung sprachlicher Phänomene in Texten und Diskursen bieten korpuslinguistische Tools ein zunehmend differenziertes Spektrum von Möglichkeiten der systematischen Erfassung und Aufbereitung von Daten. Für ihre Deutung bleiben qualitative Analysen jedoch weiterhin unverzichtbar.

Unsere Fragestellung hat sich aus einer qualitativen Analyse des *euroWiss*-Korpus heraus entwickelt, das in Sektion 2 ausführlicher beschrieben wird. Bei der Auswertung videographisch aufgezeichneter universitärer Lehrveranstaltungen wurde der häufige Gebrauch von Frageformulierungen augenfällig. Ihrem funktionalen Einsatz nachzugehen, ist Anliegen des Beitrags.

Fragen stellen eine Form sprachlichen Handelns dar, das die Lehrpraxis in allen Stufen der Schul- und Hochschulausbildung kennzeichnet (Ehlich/Rehbein 1979, 1986; Deckwerth 1983; Nowak/Macht 1996; Petersen/Sommer 1999; Wiesmann 1999, 2001; Bamford 2000). Bemerkenswert bei akademischen Vorlesungen ist, dass Fragen meistens in Sprechhandlungsverkettungen vorkommen, d.h. innerhalb des „monologischen“ Vortrags des Dozenten, der die jeweilige Lehrveranstaltung (LV) hält. Dies führt in vielen Fällen dazu, dass auch die auf die Fragen bezogenen Antworten vom Dozenten selbst gegeben wer-

1 Claudia Di Maio (geb. Zech).

den. Um die Rolle solcher „selbst beantworteten Fragen“ im akademischen Lehr-Lern-Diskurs, die hier unter dem Oberbegriff Frageformulierungen subsumiert werden, soll es im vorliegenden Beitrag gehen². Dabei wird eine komparatistische Perspektive eingenommen, indem Beispiele aus deutschen und italienischen Vorlesungen verschiedener Disziplinen herangezogen werden. Die Analyse beruht auf einem breit angelegten Korpus von Audio- und Videoaufzeichnungen universitärer LV, das im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes „*euroWiss* – Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung“ zusammengestellt wurde.

2. *euroWiss*: Projektvorstellung und Untersuchungsdesign

Das Forschungsprojekt *euroWiss* wird seit März 2011 und für die Dauer von drei Jahren im Rahmen der Initiative „Deutsch Plus – Wissenschaft ist mehrsprachig“ von der Volkswagen Stiftung gefördert. Projektbeteiligte sind die Universität Hamburg (Prof. Dr. Angelika Redder, Projektleitung), die Technische Universität Chemnitz (Prof. Dr. Winfried Thielmann), die Università degli Studi di Bergamo (Prof. Dr. Dorothee Heller), in Kooperation mit der Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Prof. Dr. Antonie Hornung).



Abb. 1. Das Forschungsprojekt *euroWiss* (Logo).

2 Die Inhalte des Beitrags wurden von den Autorinnen gemeinsam erarbeitet, Sektion 1-5 und 8 wurden von Gabriella Carobbio verfasst, Sektion 6 von Dorothee Heller und Sektion 7 von Claudia Di Maio. Wir danken Alessandra

Zentrales Anliegen des *euroWiss*-Projekts ist die Erforschung der Strukturen sprachlichen Handelns in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation, insbesondere der binneneuropäischen Differenzen zwischen simultaner und sukzessiver Erprobung und Praktizierung diskursiver Wissensvermittlung³ in universitären LV. Das Projekt geht unter anderem folgenden Leitfragen nach: Wie wird wissenschaftliches Wissen an deutschen und italienischen Universitäten vermittelt? Wie werden Lernende im Prozess der Wissensvermittlung einbezogen? Lassen sich länder- bzw. disziplinspezifische Unterschiede beobachten? Die Untersuchungen des Materials, das an den jeweiligen Standorten zusammengestellt wurde, sind empirisch basiert und stützen sich auf Videographien (Audio- und Videoaufzeichnungen von LV), Befragungen (Fragebögen und Interviews an Studierende) und studentische Seminararbeiten/Mitschriften.

Bei der Zusammensetzung der Teilkorpora stellt das Korpus an Videographien den größten Teil der Daten. Befragungen und Seminararbeiten/Mitschriften wurden als kleinere Nebenkorpora angelegt, um das Bild zu vervollständigen, das sich aus den Analysen der Videographien ergibt. Fragebögen und Interviews geben Einblicke in die Einschätzung des Studiums seitens der Studierenden und ihre Bewertungen etwaiger Studiererfahrungen im Ausland. Durch die Analyse studentischer Schriftproduktionen wie Mitschriften wird u.a. der Frage nachgegangen, wie mündlich vermitteltes Wissen schriftlich umgesetzt wird.

Alghisi und Elisa Bolpagni für die sorgfältige Mitarbeit bei der Aufnahme, Transkription und Aufbereitung der Daten.

3 S. Redder (2009: 24): „Die diskursive Wissensvermittlung gilt als „typisch deutsch“. Sie ist nicht einfach mit der eristischen Struktur wissenschaftlicher Wissensgewinnung zu vergleichen oder gar zu identifizieren. Vielmehr stellt die diskursive Wissensvermittlung den didaktischen Versuch dar, den Lernprozess so weit wie möglich durch produktive Nutzung des bei den Lernenden bereits vorhandenen Wissens zu gestalten, also Aneignungsstrukturen zu aktivieren, die durchaus mit dem Problemlösungsprozess des Forschens gemeinsame Elemente aufweisen“.

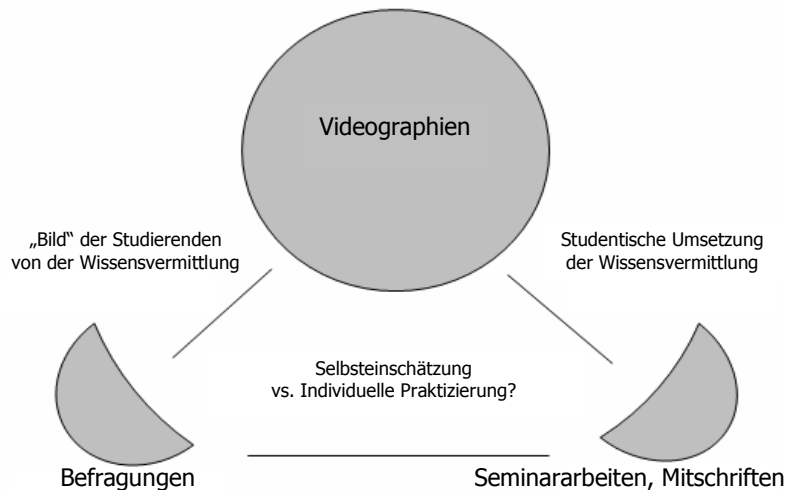


Abb. 2. Untersuchungsdesign von *euroWiss*.

Empirische Grundlage des vorliegenden Beitrags stellt das Videographie-Korpus dar. Es besteht aus Audio- und Videoaufzeichnungen verschiedener Veranstaltungsformen (Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktika und Kolloquien) an deutschen und italienischen Universitäten aus der Zeit vom Sommersemester 2011 bis Sommersemester 2012. Es handelt sich also um authentische Ausschnitte aus dem Alltag der universitären Lehre in beiden Ländern. Es wurden insgesamt ca. 346 Stunden Videomaterial von 225 Sitzungen aus 62 LV zusammengestellt. Von allen LV wurden mindestens drei, zumeist aufeinander folgende, Sitzungen aufgezeichnet und ein Aufnahmeprotokoll erstellt. In allen Fällen konnte zumindest der Lehrende videografiert werden – in Seminaren, Übungen, Kolloquien und Praktika wurden zumeist auch die Studierenden mitgefilmt.

Das Korpus ist transdisziplinär angelegt. Vertreten sind nicht nur die Geisteswissenschaften, sondern auch die Wirtschafts-, Sozial- und Naturwissenschaften. Angestrebt wurde eine Darstellung der verschiedenen Phasen des Studiums mit Daten aus Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen.

Nach der Datenerhebung und -aufbereitung wurden alle Videoaufzeichnungen phasiert und der Ablauf jeder aufgenommenen Sitzung in Hinblick auf Turn-Taking-Phänomene und Modalitäten der

Wissensvermittlung beschrieben (Planungshoheit der LV bei Lehrenden bzw. Lernenden; Umsetzung bestimmter sprachlicher Handlungen wie das Referieren, das Problematisieren, das kooperative Erarbeiten der zu vermittelnden Inhalte). Die Phasierung ermöglicht eine auf die Projektfragestellungen ausgerichtete Übersicht auf das gesamte Korpus und erlaubt die Identifizierung der zu transkribierenden Stellen. Im Anschluss daran erfolgte die Transkription der ausgewählten Videoausschnitte gemäß den HIAT-Transkriptionskonventionen und mit Hilfe der Partitur-Software EXMARaLDA. Den theoretischen und methodischen Rahmen der Transkriptanalyse⁴ bildet das Instrumentarium der Funktionalen Pragmatik (s. zum Beispiel: Ehlich/Rehbein 1979; Ehlich 2007; Redder 2008).

3. Schwerpunktsetzung des Beitrags

Um Formen der diskursiven Wissensvermittlung im universitären Lehr-Lern-Diskurs zu ermitteln, wurden im Rahmen des *euroWiss*-Projekts folgende Aspekte als relevant betrachtet:

- A. die studentenseitige Beteiligung
- B. die dozentenseitige Einbeziehung der Lernenden
- C. die Struktur des verbalisierten Fachwissens

Auf die ersten zwei Aspekte (A+B) wurde im Rahmen von Studien zur Hörerinvolverung in Vorlesungen zur Literaturwissenschaft exemplarisch eingegangen (vgl. Carobbio/Zech 2013; Heller 2014).

4 Verwiesen sei insbesondere auf die Projektbände von Hornung/ Carobbio/ Sorrentino (2014) und Redder/ Thielmann/ Heller (i.E.). Für eine vollständige Übersicht der Vorträge und Publikationen der Projektmitglieder vgl. die Webseite des Projektes <<http://www1.slm.uni-hamburg.de/de/forschen/projekte/eurowiss.html>> (letzter Abruf September 2013).

Bei einem Vergleich einer deutschen Vorlesung zur Romanistik und einer italienischen Vorlesung zur Germanistik wurden verschiedene Phänomene sichtbar, die unterschiedliche Formen der Einbeziehung der Studierenden in den Lehr-Lern-Diskurs zeigen. Darunter fallen nicht nur Hörerbeiträge bei Turn-Taking-Sequenzen, sondern auch dozentenseitige sprachliche Verfahren wie der Einsatz vorgestellter Rede, Rückversicherungssignale und Frageformulierungen. Als besonders auffällig angesichts ihrer facettenreichen Verwendung in Vorlesungen erwiesen sich dozentenseitige „Formulierungen als Frage“ ohne Sprecherwechsel, wie etwa in folgenden Beispielen (aus Carobbio/Zech 2013):

- (1) „Und weshalb beschäftigen wir uns damit? Es ist natürlich ...“
- (2) „Di che cosa parla quasi sempre Böll nella sua vastissima opera? ...“

Diese Fragen werden vom jeweiligen Lehrenden im Laufe der Vorlesung gestellt und anschließend beantwortet. Sie unterbrechen also den Redefluss des Dozenten nicht und eröffnen keine Turn-Taking-Sequenz mit den Lernenden. Es bietet sich daher an, genauer zu betrachten, wie solche Frageformulierungen realisiert werden und was sie funktional im Lehr-Lern-Diskurs leisten.



Abb. 3. Identifizierung der Schwerpunktsetzung des Beitrags – qualitatives Vorgehen.

Die Graphik zeigt, wie die Schwerpunktsetzung des vorliegenden Beitrags durch eine qualitativ orientierte Herangehensweise identifiziert wurde. Die Analyse exemplarischer Belege aus dem *euroWiss*-Video-graphie-Korpus erfolgt unter besonderer Berücksichtigung ihrer Rolle für die Wissensvermittlung. Der Rückgriff auf Korpusdaten ermöglicht es, „sprachliche Empirie zu dokumentieren“ (Eichinger 2007: 2) und dabei auch die jeweiligen Handlungskontexte einzubeziehen.

4. Ausgangspunkt: Das Frage-Antwort-Muster (Ehlich/Rehbein 1979)

In einer Handlungskonstellation, bei der Sprecher (S) und Hörer (H) über ungleiche, „asymmetrische“ Wissensbestände verfügen, kommt es häufig zur Umsetzung des sogenannten Frage-Antwort-Musters⁵ (Ehlich/Rehbein 1979). S kann aufgrund einer ihm vorliegenden Wissenslücke eine Frage⁶ an H richten, um sich das ihm fehlende Wissenselement anzueignen. Der Frage geht eine Überlegung bzw. eine Einschätzung von S voraus, ob H über das gewünschte Wissen verfügt und somit diese Wissenslücke schließen kann. Die Frage von S löst einen Suchprozess im mentalen Bereich von H aus, der nach dem erfragten Wissenselement in seinem Wissensbereich sucht und gegebenenfalls die Antwort gibt.

Eine Visualisierung des Frage-Antwort-Musters bietet die folgende Graphik:

5 Sprachliche Handlungsmuster sind „Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden“ (Ehlich/Rehbein 1979: 250).

6 Formal zeichnet sich die Sprechhandlung der Frage durch besondere Verfahren der Wortstellung und Intonation aus.

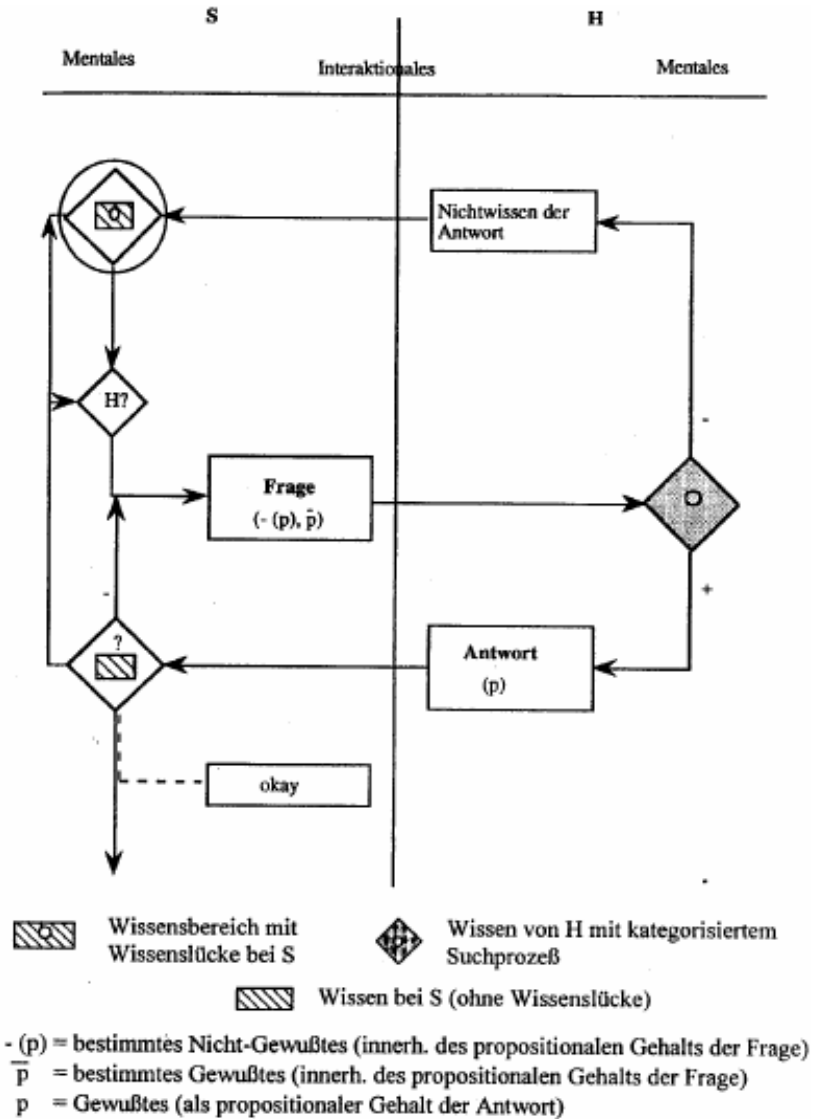


Abb. 4. Das Frage-Antwort-Muster (Redder 1998:76).

Das Frage-Antwort-Muster dient also der Erarbeitung von Wissensdefiziten und der Abgleichung/Synchronisierung des Kenntnisstandes

der an der Kommunikation beteiligten Aktanten. Zu berücksichtigen ist dabei, wie sich die Aktanten im Handlungsmuster als Wissend oder Nicht-Wissend positionieren. Wie oben gezeigt, hat S normalerweise eine Wissenslücke, die von H kompensiert wird.

Bei Lehr-Lern-Diskursen ist genau das oft nicht der Fall. Die handlungstheoretische Forschung hat zeigen können, wie das Mittel der Frage im Schuldiskurs auch anders funktionalisiert werden kann. Ehlich/Rehbein (1986) führen z.B. den Begriff der „Regiefragen“ ein, um einen großen Teil der Lehrerfragen zu beschreiben. LehrerInnen im Unterricht stellen Fragen nicht, um sich fehlendes Wissen anzueignen, sondern um die Wissensprozessierung bei ihren Schülerinnen zu steuern⁷. Auch sogenannte „Paraphrasefragen“ in Prüfungsgesprächen⁸ gehen von keinem Wissensdefizit von S aus, sondern dienen der Verdeutlichung einer Frage bei H.

5. Frageformulierungen in universitären Lehrveranstaltungen: exemplarische Analysen

Formulierungen, die in formaler Hinsicht Merkmale von Fragen aufweisen (z.B. Wortstellung, Intonation, Interpunktion) haben daher illokutiv eine z.T. andere Handlungsqualität bzw. Funktion. Sie dienen nicht dazu, vorhandene Wissenslücken von S zu füllen, sondern S legt vielmehr seinen gesamten Handlungsplan und dessen Ausführung so an, dass die Hörer zu neuem Wissen gelangen.

In vielen Fällen zeigt sich, dass sich die Frageformulierungen mit besonderer Zweckbestimmung und an spezifischen Punkten im

7 Ehlich/Rehbein (1986: 81ff.) sprechen in diesem Sinne auch von „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“.

8 Der Terminus „Paraphrasefragen“ wurde von Fierbințeanu im Rahmen einer von ihr vorgestellten umfangreichen Typologisierung der „Fragen in mündlichen Prüfungsgesprächen an der Hochschule“ eingeführt (Vortrag IDT 2013 – Sektion G6 „Wissenschaftssprache Deutsch“).

Dozentenvortrag finden, und zwar unmittelbar vor anderen Sprechhandlungen, zum einen:

Vor Begründungen und Erläuterungen (A):

- (3) Nun hatte Aristoteles dies so definiert und dann im zweiten Kapitel von *De anima* zwei gesagt, dass diese Definition nicht zufriedenstellend ist. **Warum nicht?** Weil sie nichts Konkretes erklärt. (Phil_V_1-4, Fl. 26-29)
- (4) **Perché** questo c'entra con la lingua? **Perché** in realtà ritorna il discorso del silenzio. (GerSpr_K_5, Fl. 264)
- (5) **Was heißt** funktionale Einkommensverteilung? Funktional ist eben der Bezug... (VWL_V_1, Fl. 17)
- (6) **Cosa vuol dire** che il manoscritto medievale si presenta come un codice? E infatti si chiamano normalmente codici manoscritti, hm? ((2s)) **Eh vuol dire** semplicemente che... (RomSprGe_V_2, Fl. 63f.)

Solche Fragen bereiten das Terrain für nachfolgende Ausführungen oder Vertiefungen vor und lösen – idealerweise – mentale Suchprozesse bei H aus.

Vor Zusammenfassungen (B):

- (7) Was wären jetzt **also** zentrale Aspekte der Frauenbildforschung? ((2s)) Die Grundannahme ist, dass... (RomLit_V_23, Fl. 991f.)
- (8) **Allora**, che cos'è la sua estetica dell'umano? (GerLit_V_2, Fl. 439)

In den Beispielen (7) und (8) leitet der Lehrende eine Rekapitulation des Vorhergesagten im Frage-Modus ein und bringt somit seine bisherigen Ausführungen auf den Punkt. Auch die paraoperativen Prozeduren „also“ und „allora“ signalisieren, dass hier sozusagen die Fäden des Diskurses zusammengezogen werden.

In anderen Fällen werden Frageformulierungen *als Aufforderung zum Mitdenken* funktionalisiert (C):

- (9) Effettivamente che cosa fa insomma? Guardiamo un attimo alla professione scelta. Che cosa fa un clown che poi è mimo anche lui un po'? **Avete presente?** Non farà mai un Theaterstück di due ore, eh? (GerLit_V_2, Fl. 655f.)
- (10) Ich würde jetzt vorschlagen, dass Sie sich – also die Begriffe hängen alle irgendwie zusammen –, dass **wir uns kurz n paar Minuten Zeit nehmen** ((1s)) um Assoziationen zu sammeln. **Also** was/was assoziieren Sie mit diesen drei Begriffen? Wie hängen die vielleicht zusammen? (VWL_V_1, Fl. 408ff)

Im deutschen Korpus lässt sich beobachten, dass auf Fragen vom Typus (C) häufig Antworten seitens der Studierenden erfolgen. Fragen dieser Art lösen also einen Hörereinbezug mit Interaktion aus. Die Aufforderungen sind also nicht nur auf ein Mitdenken, sondern auch auf ein Mitmachen ausgerichtet⁹. Charakteristisch ist dabei, dass wie in Beispiel (10) jeweils mehrere Fragen dieses Typus hintereinander geschaltet werden. Während der wiederholte Einsatz dieser Frageformulierungen in den deutschen Vorlesungen auf eine aktive Beteiligung der Studierenden abzielt, lässt sich diese Ausrichtung in den uns vorliegenden Daten aus LV in Italien nichts Vergleichbares beobachten.

Anders als bei rein „rhetorischen“ Fragen, die auf einer Synchronizität der mentalen Bereiche der Aktanten operieren (die Antwort ist für beide S und H selbstverständlich), gehen die hier untersuchten Frageformulierungen von einer Diskrepanz zwischen den Wissensbeständen der zwei Akteure aus. Die Wissenslücke liegt nicht bei den Fragenden S vor, sondern bei H. S versucht, durch die Fragen auf eine progressive Annäherung bzw. eine Bearbeitung dieser Wissenslücke hinzuarbeiten. Sie versuchen den Rezeptionsprozess und das Verstehen bei H zu steuern und lassen sich daher funktional als *verstehensorganisierende Fragen* charakterisieren¹⁰.

9 Aus diesem Grund kann Beispiel (10) möglicherweise auch als Umsetzung des Musters Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen betrachtet werden (Ehlich/Rehbein 1986).

10 Wir greifen hier den Bezeichnungsvorschlag von Angelika Redder auf, den sie im Rahmen einer *euroWiss*-Arbeitssitzung auch in Hinblick auf die Abgrenzung von rhetorischen Fragen entwickelt hat. Ähnlich den Verstehens-

6. Verstehensorganisierende Fragen im Diskurszusammenhang

Der nachfolgende Transkriptausschnitt entstammt einer Lehrveranstaltung aus der Germanistischen Linguistik zum Thema Textlinguistik und Übersetzen. Im Mittelpunkt der aufgezeichneten Sitzung steht die Frage der Evaluierung von Übersetzungen, in Hinblick auf eine textarten- und zielsprachengerechte Übertragung des Ausgangstextes. Die Sitzung hat zum Teil Vorlesungscharakter, wenn die Dozentin beispielsweise unterschiedlich gelungene Übersetzungen touristischer Texte kommentiert. Zum Teil nimmt sie aber auch Seminarcharakter an, wenn die Dozentin die Studierenden Übersetzungsproblematiken selbst an den Texten erarbeiten lässt. Das Bestreben der Dozentin geht auch dahin, durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Übersetzungsvorschläge den Studierenden Unterschiede auf stilistischer Ebene bewusst zu machen und sie dadurch für die Möglichkeiten eines freieren Umgangs mit dem Ausgangstext zu sensibilisieren.

In dem hier wiedergegebenen Transkriptausschnitt greift die Dozentin eine Textstelle aus Hemingways *The old man and the sea* auf, die bereits Gegenstand einer vorausgehenden Sitzung war:

When there are no hurricanes, the weather of hurricane months is the best of all the year. If there is a hurricane you always see the signs of it in the sky for days ahead, if you are at sea. (The old man and the sea)

Sie diskutiert in diesem Zusammenhang insbesondere die Wiedergabe des Satzes: *If there is a hurricane you always see the signs of it in the sky for days ahead, if you are at sea*, indem sie auf folgende

fragen mit „denn“ (Redder 1990: 67), die das „bestimmte Nicht-Gewußte speziell als Verstehensdefizit bearbeiten“, gehen auch verstehensorganisierende Fragen von (möglichen) hörerseitigen Verstehensproblemen aus, die allerdings nicht direkt vom Hörer ausgedrückt, sondern vom Dozenten *antizipierend* bearbeitet werden.

Übersetzungsvarianten Bezug nimmt, die sie dem Vademecum für Übersetzer von Macheiner (1995) entnommen hat:

Ü1 ... sieht man immer Anzeichen davon am Himmel Tage vorher, wenn man auf See ist.

Ü2... sieht man immer/schon Tage vorher Anzeichen davon am Himmel, wenn man auf See ist.

Ü3... sieht man schon Tage vorher am Himmel Anzeichen davon, wenn man auf See ist.

Ü4... sieht man, wenn man auf See ist, schon Tage vorher am Himmel Anzeichen davon.

Ü5... sieht man auf See schon Tage vorher am Himmel die Anzeichen davon

Ü6... sieht man das auf See schon Tage vorher am Himmel.

Ü7... kann man das auf See schon Tage vorher am Himmel sehen.

Bei dem Kommentar der Varianten – vor allem des letzten Vorschlags (Ü7) – knüpft die Dozentin zunächst an Beobachtungen aus einer zurückliegenden Sitzung an.

[224]

Df So, ••• können wir ((2s)) äh ••• zurück zu unseren

[225]

Paraphrasen des äh Hemingway--Satzes ••• kommen(?)

[226]

Äh was haben wir bemerkt, • letztes Mal? In dieser letzten

[227]

Paraphrase wird ein • Modalverb hin/ eingefügt, ja? •• und

[228]

dieses Modalverb • haben wir im Originalsatz • nicht, ••• das

[229]

Verb können, hm? **Können (Sie) sich • erinnern? •• Ja.**

[230]

114
 Äh aus (Ganzem) gesehen ist der gleiche Inhalt • gewährleistet,

[231]

115 [21:12.7]
 ja? Also, diese • letzte Übersetzung — wenn auch so

[232]

unterschiedlich vom Originalsatz — • • äh • • vermittelt

[233]

denselben • • • propositionalen Inhalt wie • der Originalsatz, ok?

[234]

116
 Äh es wurde keine Information verloren, hm? • in der

[235]

117 118
 Übersetzung. **Wo liegt also hier das Problem, hm? • •**

[236]

Äh ((2,5s)) stilistisch gesehen • • ist diese Paraphrase, nach

[237]

Monika Doherty, • für einen deutschsprachigen Leser auch • die

[238]

119
 beste. Also, äh • • äh die Autorin sagt: Das ist die

[239]

Paraphrase, die mir am besten, • also die mir viel besser gefällt,

[240]

120 [21:56.3]
 äh? (wie) die anderen Paraphrasen. **Warum es so ist? • •**

[241]

Das kann • sie nur •• äh •• mit Bezug auf den Satzrhythmus

[242]

erklären. ¹²¹ Also, der Satz klingt •• einem deutschen Ohr einfach

[243]

• besser, hm? ••• viel geschickter • als die anderen, ok? ¹²² Aber

[244]

äh • dennoch haben wir im Fall des Modalverbs ein Problem.

[245]

¹²³ ((1,5s)) **Wo ist hier das Problem?** •• Äh •• auch ohne

[246]

Modalverb, hm? — ••• wie in der Paraphrase ••• Ü sechs,

[247]

hm? — ••• ist die Verständlichkeit •• des Originalsatzes

[248]

gewährleistet. ¹²⁴ Also, wir könnten auch ohne Modalverb/ ••

[249]

also, ohne Modalverb funktioniert die Übersetzung eigentlich, ••

[250]

ja? Das brauchen wir nicht, •• um •• den Text, äh? den Inhalt

[251]

zu verstehen, ja? ^{125 [22:54.2]} **Äh ((2,5s)) also, •• warum/ ••• äh**

[252]

gibt uns das Recht auf dieses zusätzliche Element, • • • wenn

[253]

die Verstehbarkeit praktisch schon • garantiert ist? ¹²⁶ ((3s)) Das

[254]

hat • mit der Spezifik für erfolgreiche Sprachverarbeitung im

[255]

Englischen und im Deutschen • zu tun, • • • ja?

Der Transkriptauszug enthält sechs Fragen, die das Vorgehen der Dozentin veranschaulichen, durch Frageformulierungen das Verstehen der Studierenden gezielt zu fördern:

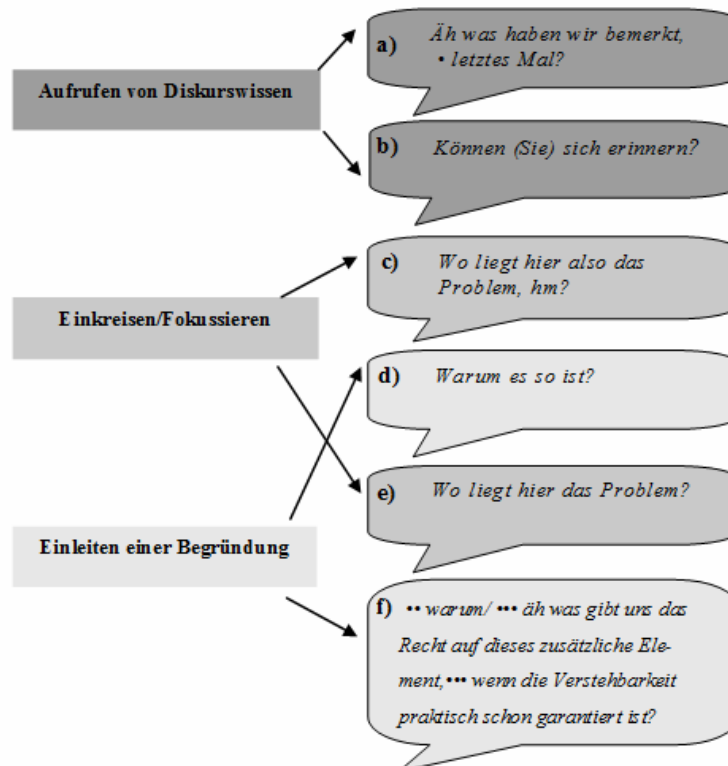


Abb. 5. Funktionen verstehensorganisierender Fragen im Lehr-Lern-Diskurs.

Es werden zunächst Wissens Elemente aus dem Vorlesungsdiskurs aufgerufen (a), die aufgrund der vorausgegangenen Sitzungen vorausgesetzt werden können. Im Anschluss daran lenkt die Dozentin die Aufmerksamkeit auf eine Besonderheit von Ü7 (Hinzufügung eines Modalverbs). In einem zweiten Schritt werden die Studierenden wiederum durch eine Frageformulierung (b) aufgefordert, sich weitere Beobachtungen in Erinnerung zu rufen (hier: trotz Hinzufügung des Modalverbs ergeben sich keine Änderungen auf der propositionalen Ebene). Bei diesem Bemühen, schrittweise ein Verstehen der Studierenden zu bewirken bzw. zu fördern, bedient sich die Dozentin nicht nur dem Verfahren der selbstbeantworteten Fragen, die zum Teil

wiederholt werden (c+e), sondern verschiedener Umformulierungen bei deren Beantwortung. Solche Reformulierungen in Form von Erläuterungen und Zusammenfassungen zielen darauf ab, zum einen mögliche Verständnisschwierigkeiten zu beheben, zum anderen die aufgerufenen Wissens Elemente zu verfestigen. Sie werden z.T. durch paraoperative Prozeduren (*also*) eingeleitet und von wiederholten Rückversicherungssignalen (*ja? ok?*) und Signalen der Sprecher-Hörersteuerung (*hm? äh?*) begleitet.

Nach den beiden Aufforderungen (a+b) zu einem *sich-in-Erinnerung-rufen* bereits erfolgter Beobachtungen bei einem Vergleich von Übersetzungsvarianten leitet die Dozentin mit Frage (c) über zur stilistischen Ebene einer Übersetzung, die für die Evaluierung seitens der Muttersprachler eine wesentliche Rolle spielt.

Frage (d) antizipiert eine denkbare Frage seitens der Studierenden nach einer Begründung der höheren Akzeptanz der Fassung, die sich am weitesten vom der Vorlage entfernt (eine Frage, die allerdings, nicht gestellt wird). Sie wird wiederum von D selbst beantwortet unter Einbeziehung einer weiteren Kategorie (Satzrhythmus).

Die nachfolgende Frage (e) hebt auch durch die vorangehende Reformulierung (*dennoch haben wir im Fall des Modalverbes ein Problem*) sowie durch Reformulierung von Frage (c) heraus, dass es noch andere Kriterien bei der Evaluierung einer Übersetzung gibt¹¹. Die Dozentin bereitet auf diese Weise eine Überlegung vor, die durch Frage (f) präzisiert wird, wenn sie die Frage aufwirft, wodurch übersetzerische Eingriffe (hier: die Hinzufügung eines Elements, zu dem im Ausgangstext kein entsprechendes Element vorliegt) ihre Berechtigung erhalten.

Mit Hilfe dieser verstehensorganisierenden Frageformulierungen werden die Kriterien einer empirisch fundierten Übersetzungskri-

11 Dass die Dozentin in diesem Zusammenhang den Symbolfeldausdruck *Problem* verwendet, geschieht m.E. weniger um ein tatsächliches Problem zu benennen, als vielmehr um eine Herausforderung der zielsprachengerechten Translation hervorzuheben, und damit auch eine Frage, die sich dem Übersetzer stellt, wenn er Eingriffe vornimmt und sich dadurch möglicherweise von seinem Ausgangstext entfernt.

tik zunehmend enger fokussiert. An ihnen lassen sich gleichzeitig die einzelnen Handlungsschritte ablesen, mit denen die Dozentin auf ihr Ziel hinarbeitet, deutlich zu machen, dass bei der Beurteilung einer Übersetzung in Hinblick auf ihre Adäquatheit auch Aspekte relevant werden, die mit der kognitiven Verarbeitung von Sprache zusammenhängen. In den Kategorien der funktionalen Pragmatik gefasst, geht es dabei um operative Prozeduren.

Das Beispiel verdeutlicht, dass Dozentin und Studierende über das notwendige Handlungswissen verfügen, dass von den Studierenden keine Antwort auf diese Fragen erwartet wird, sondern von der Dozentin selbst unmittelbar im Anschluss an die Frage (nach)geliefert wird. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass Antwortversuche seitens der Studierenden unterbleiben und seitens der Dozentin auch nicht eingefordert werden.

7. Forschungsfragen

Neben den verstehensorganisierenden Fragen ist im *euroWiss*-Korpus ein anderer Frage-Typus nachweisbar. Vgl. etwa die folgenden Beispiele:

- (11) Und die Frage ist: sind das wirklich Teile der Seele? Nun es ist so, dass... (Phil_V_1-4, Fl. 86)
- (12) Wenn Sie Wissenschaftler sind (...) dann fragen Sie: Wozu hat das Lamm diese Teile.... (Phil_V_1-4, Fl. 436ff)
- (13) Und solche Dinge wärn natürlich auch interessante Forschungsfragen: Ist es wirklich so? ... Oder gibt es nicht auch ...? Könnten wir das widerlegen? (RomLit_V_23, Fl. 392ff)
- (14) [...] in der wir uns sozusagen gefragt haben: Welche Funktion übernimmt das Weibliche in diesen Bildern oder in diesen Texten? (RomLit_V_23, Fl. 957ff)

Die Spezifik solcher Frageformulierungen, die wir im Folgenden Forschungsfragen bezeichnen, scheint darin zu liegen, die Frage als

Ausgangspunkt von Forschung zu verdeutlichen, d.h. zu zeigen, wie Forscher vorgegangen sind bzw. welche offenen Fragen es noch gibt. Anders als die oben beschriebenen verstehensorganisierenden Fragen werden diese Frageformulierungen teilweise nur als solche benannt und nicht beantwortet, oft weil es sich eben um echte, derzeit noch unbeantwortete Forschungsfragen handelt.

Forschungsfragen dieser Art tauchen in den uns vorliegenden italienischen Daten kaum auf. Hier sind zwei der wenigen Beispiele wiedergegeben, die im Korpus nachweisbar sind:

- (15) Ci si chiede qual è la differenza tra una semplice descrizione narrativa di un fenomeno e un'analisi propriamente scientifica (Soz_V_1; Fl. 1032ff)
- (16) Si cercherà di rispondere alla domanda: che cos'è la traduzione (GerSpr_V_4_LingTedLM_HA2)

Diese Daten lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass Forschungsfragen und das In-Frage-Stellen von tradiertem Wissen – soweit es sich aus den Videographien des *euroWiss*-Korpus ergibt – in der Lehre an italienischen Universitäten eher in fortgeschrittenen Phasen des Studiums thematisiert werden.

Auf die Tendenz, dass Forschungsfragen im italienischen Wissenschaftsdiskurs weniger häufig explizit bzw. auf metasprachlicher Ebene verbalisiert werden, deuten auch komparative Untersuchungen von Schrifttexten. So ergab eine Bestandsaufnahme (s. Heller 2012: 122) von verbalen Ausdrücken anhand eines von Fandrych (2002) entwickelten Rasters sprechhandlungsbezeichnender Verben in einem deutsch-italienischen Paralleltextrkorpus wissenschaftlicher Rezensionen, dass die semantisch-funktionalen Gruppe *Fragen stellen* im deutschen Teilkorpus sehr viel stärker vertreten war als im italienischen Teilkorpus – sowohl auf der *type*-, als auch auf der *token*-Ebene.

Hier zeichnen sich Unterschiede zum Lehr-Lerndiskurs an deutschen Universitäten ab, die ihre Bestätigung finden, wenn man die Schwierigkeiten betrachtet, die italienischsprachige DaF-Lernende bei der Ausformulierung einer klaren Fragestellung am Anfang ihrer ersten (vor)wissenschaftlichen Arbeiten haben. Der korrekte Einsatz von Kollokationen wie „auf eine Frage eingehen“ oder „einer Frage nachgehen“ bereitet ihnen häufig große Schwierigkeiten (vgl. Ronco-

roni 2011; Heller 2006). Anhand weiterer Untersuchungen ist zu überprüfen, inwiefern das „Fragen“ bzw. das „Sich Fragen“ eine für die deutschsprachige Wissenschaftskultur spezifische Handlungsqualität bei der Wissensvermittlung besitzt.

8. Fazit

Frageformulierungen in Sprechhandlungsverkettungen des universitären Lehr-Lern-Diskurses werden zwar prosodisch und syntaktisch als Fragen artikuliert, haben aber illokutiv einen anderen Status. Sie suspendieren kurzzeitig den assertiven Redefluss des Dozenten, um Sprechhandlungen wie z.B. Begründungen, Erläuterungen und Zusammenfassungen einzuleiten bzw. die Studierenden aufzufordern, einen bestimmten Gedankengang nachzuvollziehen.

Durch Frageformulierungen sollen Suchprozesse bei H ausgelöst werden, die durch das mentale, automatische Abrufen des Frage-Antwort-Musters aktiviert werden. Da die Frage aber meist vom Lehrenden beantwortet wird, der sie auch gestellt hat, sollen Frageformulierungen mögliche, bei H vorliegende Wissensdefizite bearbeiten. Als Einleitungen zu anderen Sprechhandlungen bereiten Frageformulierungen auch auf das Kommende vor und dienen der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit.

Die genannten Funktionen charakterisieren die Verwendung von Fragen im Lehrdiskurs, deren Hauptfunktion darin besteht, einen dozentenseitigen Beitrag zum Verständigungshandeln zu leisten und das Verstehen seitens der Studierenden zu steuern und zu befördern. Zur Verdeutlichung wurde hier ein Transkriptausschnitt aus einer italienischen Vorlesung kommentiert. Er veranschaulicht den gezielten Einsatz – seitens der Dozentin – von Fragen, um Wissens Elemente aus vorausgegangenen Sitzungen in Erinnerung zu rufen und sie mit dem aktuellen Lehrdiskurs zu vernetzen. Desweiteren dienen solche von der Dozentin selbstbeantworteten Fragen der progressiven Fokus-

sierung der zu vermittelnden Wissens Elemente sowie der Überleitung zu Begründungen und Erläuterungen.

Während verstehensorganisierende Fragen sowohl in den deutschen und als auch in den italienischen Vorlesungen des *euroWiss-Videographie-Korpus* weit verbreitet sind, lässt sich in Bezug auf das Vorkommen von sogenannten Forschungsfragen ein Unterschied zwischen den dort zusammengeführten deutschen und italienischen Daten feststellen. Deutschsprachige Lehrende greifen häufig auf solche Frageformulierungen zurück und stellen somit das zu vermittelnde Wissen als ‚der Befragung wert‘ vor. Demgegenüber ist dieses Verfahren in den Lehrveranstaltungen der italienischen Dozenten eher selten zu beobachten. Solche Divergenzen werfen weitere Überlegungen auf, etwa, ob diesem Verfahren eine Spezifik der deutschen Wissenschaftskultur zu Grunde liegt. Ihre Untersuchung bedarf weiterer Studien, bei der auch andere weniger evidente Ausdrucksformen von Forschungsfragen einzubeziehen wären.

Bibliographie

- Bamford, Julia 2000. Question and Answer Sequencing in Academic Lectures. In Coulthard, Malcolm / Cotterill, Janet / Rock, Frances (Hgg.) *Dialogue analysis VII: working with dialogue*. Tübingen: Niemeyer, 159-169.
- Carobbio, Gabiella / Zech, Claudia 2013. Vorlesungen im Kontrast – zur Vermittlung Fremder Literatur in Italien und Deutschland. In Hans-Bianchi, Barbara / Miglio, Camilla / Pirazzini, Daniela / Vogt, Irene / Zenobi, Luca (Hgg.) *Fremdes wahrnehmen, aufnehmen, annehmen – Studien zur deutschen Sprache und Kultur in Kontaktsituationen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 289-307.
- Deckwerth, Michael 1983. Zur Entscheidungsfrage im Unterricht. In Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (Hgg.) *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr, 29-38.

- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen 1979. Sprachliche Handlungsmuster. In Soeffner, Hans-Georg (Hg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad 2007. *Sprache und sprachliches Handeln*. Drei Bände. Berlin: de Gruyter.
- Eichinger, Ludwig M. 2007. Linguisten brauchen Korpora und Korpora Linguisten – Wege zu wohl dokumentierten und verlässlichen Aussagen über Sprache. In Kallmeyer, Werner / Zifonun, Gisela (Hgg.) *Sprachkorpora: Datenmengen und Erkenntnisfortschritt*, IDS Jahrbuch 2006. Berlin: de Gruyter, 1-8.
- Fandrych, Christian 2002. Herausarbeiten vs. Illustrate: Kontraste bei der Versprachlichung von Sprechhandlungen in der englischen und deutschen Wissenschaftssprache. In Ehlich, Konrad (Hg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. München: Institut für Deutsch als Fremdsprache / Transnationale Germanistik 2002.
- Fierbințeanu, Ioana Hermine 2013. *Fragen in mündlichen Prüfungsgesprächen an der Hochschule*. Vortrag gehalten an der XV. IDT-Tagung „Deutsch von innen – Deutsch von außen“ (Sektion G6 „Wissenschaftssprache Deutsch“), Bozen 29.7.-3.8.2013.
- Heller, Dorothee 2006. *L'autore traccia un quadro...* Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen. In Ehlich, Konrad / Heller, Dorothee (Hgg.) *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang, 63-85.
- Heller, Dorothee 2012. *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Heller, Dorothee 2014. Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung. In Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hgg.) *Diskursive und textuelle Strukturen in der*

- Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich.* Münster: Waxmann, 95-116.
- Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hgg.) 2014. *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik – Deutsch und Italienisch im Vergleich.* Münster: Waxmann.
- Nowak, Johann / Macht, Konrad 1996. *Die Kunst des Fragens. Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument.* Augsburg: Universität Augsburg.
- Petersen, Jörg / Sommer, Hartmut 1999. *Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware.* Donauwörth: Auer Verlag.
- Redder, Angelika 1990. *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: 'denn' und 'da'.* Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika 1998. Sprachwissen als handlungspraktisches Bewußtsein – eine funktional-pragmatische Diskussion. *Didaktik Deutsch* 5/1998, 60-76.
- Redder, Angelika 2008. Functional Pragmatics. In Antos, Gerd / Ventola, Eija (Hgg.) *Interpersonal Communication.* Berlin: de Gruyter, 133-178.
- Redder, Angelika 2009. Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation. In Lévy-Tödter, Magdalène / Meer, Dorothee (Hgg.) *Hochschulkommunikation in der Diskussion.* Frankfurt/M.: Peter Lang, 17-44.
- Redder, Angelika / Thielmann, Winfried / Heller, Dorothee (Hgg.) (i.E.). *Kritik und Eristik in der Hochschullehre – komparative Analysen in Deutschland und Italien.* Heidelberg: Synchron.
- Roncoroni, Tiziana 2011. Hausarbeiten – Schreibanforderung an nicht muttersprachliche Studierende. Beobachtungen zur Textstrukturierung und Leserorientierung. In Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hgg.) *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln.* Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiesmann, Bettina 1999. *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber.* München: iudicium.

Wiesmann, Bettina 2001. „Und was können wir jetzt draus machen? – Studieren in einer diskursiv entwickelnden Lehr-Lern-Kultur.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27/2001, 251-274.