



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Schreiben in der Fremdsprache

Die Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensbearbeitung beim Schreiben in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch am Beispiel von koordinierenden Ausdrücken

Antonella Nardi

Abstract: Akademisches Schreiben ist an Universitäten in Italien nicht sehr verbreitet. Eine Ausnahme bilden Dozierende, die u.a. im Fach Deutsch, Studierende dazu bringen, eine (vor)wissenschaftliche Arbeit in der Fremdsprache zu verfassen. Das stellt eine große Hürde für die Schreibenden dar, denn sie haben Schwierigkeiten, sich auf gehobenem Niveau auf Deutsch auszudrücken und sind mit den wissenschaftlichen Konventionen der fremden Kultur nicht vertraut. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, aus handlungstheoretischer Sicht zu untersuchen, wie italophone Studierende mit dieser Aufgabe umgehen, also wie sie das sprachliche Handeln in ihren Arbeiten organisieren und wie sich ihr konkretes Vorgehen auszeichnet. Ein besonderes Augenmerk wird auf sprachliche Verfahren der Leserinvolverung und der Unterstützung von Verstehens- und Wissensbearbeitungsprozessen bei den Lesenden gelegt.

Academic writing is not a very common practice in Italian universities. An exception are some lecturers who get students to write a (pre-)scientific paper, e.g. in German. Writing academically in a foreign language poses a major hurdle for the students because they encounter difficulty expressing themselves in German at a higher level and are not familiar with the scientific conventions of the foreign culture. By adopting an action-theoretical approach, this article aims to investigate how Italian students deal with these challenges by focusing on how they organize linguistic production in their papers and how they complete their assignments. Particular attention is paid to the linguistic devices they use to involve the reader and support the reader's knowledge processes.

Schlagwörter: (vor)wissenschaftliches Schreiben; Fremdsprache; sprachliches Handeln; leserseitiger Mitvollzug; (pre-)academic writing; foreign language; linguistic action; cooperative construction of meaning

Nardi, Antonella (2020),
Die Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensbearbeitung beim
Schreiben in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch
am Beispiel von koordinierenden Ausdrücken.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 451–474.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Akademisches Schreiben in der Fremdsprache bedeutet für Studierende, zweimal in fremde Kleider zu schlüpfen: Einmal um sprachliche und stilistische Hürden zu überwinden, ein andermal um mit wissenschaftlichen Konventionen der fremden Kultur adäquat umgehen zu können.

Trotz ihrer erheblichen Anstrengungen bringen studentische Schreibende in ihre fremdsprachlichen (vor)wissenschaftlichen Schreibprodukte jedoch Spuren ihrer Sprache(n) und Kultur(en) samt eigener Lehr-Lern-Tradition(en) mit. Das zeigen empirische Ergebnisse etlicher komparativer Studien über akademisches Schreiben in der Fremdsprache (z.B. Eßer 1997; Hufeisen 2002; Kaiser 2002; für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch s. insbesondere Hornung 2003; 2014; Sorrentino 2012; Heller/Hornung/Carobbio 2015; Nardi 2017; Heller 2018).

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist die Untersuchung vorwissenschaftlichen Schreibens von italienischen Studierenden in der Fremdsprache Deutsch. Der Schwerpunkt wird dabei auf das sprachliche Handeln in studentischen Arbeiten gesetzt, das Prozesse der Verstehens- und Informationsverarbeitung bei Lesenden auslöst. Von Interesse ist also die Analyse sprachlicher Verfahren, durch die mentale Ressourcen von Lesenden zum Mitvollzug der Äußerungen aktiviert werden.

Im Folgenden werden zuerst der einschlägige Forschungszusammenhang umrissen und der Untersuchungsgegenstand dargelegt. Anschließend werden die Datengrundlage präsentiert und Beispiele zur systematischen Unterstützung von leserseitigen Bearbeitungsprozessen, deren Form und Funktion analysiert werden, in den Blick genommen. Ein Fazit über den funktionalen Einsatz solcher sprachlicher Verfahren schließt den Beitrag ab.

2 Forschungszusammenhang, Untersuchungsgegenstand, Datengrundlage

Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags ist studentisches Schreiben einer *Tesina*¹ auf Deutsch. Das studentische Schreiben wird unter Einbezug des

¹ Der italienische Ausdruck *Tesina* (Plural: *Tesine*) ist in den Lehr-Lern-Diskurs bzw. in den entsprechenden bildungsinstitutionellen Handlungsrahmen eingebettet. Da die Bezeichnung verschiedene Bezugsgegenstände benennen kann (vgl. Nardi 2017: 30–32), wird sie normalerweise durch eine sprachliche Ergänzung spezifiziert. In diesem Beitrag geht es um die *Tesina universitaria*, eine studentische Arbeit von etwa 20–30 Seiten, die im Bachelor- bzw. Masterstudien-gang geschrieben werden kann (Näheres in Nardi 2017: 31–32). In Italien weist die *Tesina* noch keine konsolidierte Tradition auf, was z.B. für die Seminararbeit in Deutschland dagegen gilt. Das hängt im Allgemeinen mit einem Fehlen einer umfassenden und systematischen Schreibpraxis im ganzen italienischen Bildungssystem zusammen.

Handlungsraums und der Sprechsituation betrachtet, in die es eingebettet ist. Beim analysierten sprachlichen Handeln geht es insbesondere um die Verbalisierung von verstehens- und wissensbearbeitenden Verfahren zur Unterstützung der Lektüre.

2.1 Textuelle Verstehens- und Wissensprozessierung aus handlungstheoretischer Sicht

Das Phänomen der Verstehens- und Wissensprozessierung wird in studentischen Arbeiten sprachwissenschaftlich und aus handlungstheoretischer Perspektive betrachtet. Aus dieser theoretischen Sicht entsteht das Verstehen im Diskurs durch die sprachlich-mentale Interaktion zwischen Sprechenden und Hörenden. Der Verstehensprozess wird also als aktive mentale Tätigkeit angesehen, d.h. als Verarbeitung einer Äußerung und als Teil eines Handlungsprozesses, den Sprechende und Hörende kooperativ realisieren (vgl. Kameyama 2004: 107).² Bei der Verarbeitung der Sprecheräußerung vollziehen Hörende/Lesende eine mentale Handlung als aktive Tätigkeit mit, die Sprechende/Schreibende sprachlich in der Interaktion bewirken und die zu einer Veränderung hörerseitigen mentalen Bereichs führt. Konrad Ehlich (1979: 298) bezeichnet diese von Hörenden/Lesenden ausgeführte Tätigkeit des Mitvollzugs einer sprecherseitigen Handlung als „Mit-Konstruktion“ (vgl. Kameyama 2004: 107).

Sprachliches Handeln wird in Texten³, auch in der *Tesina*, in einer zerdehnten Sprechsituation realisiert, an der sich mindestens zwei Interagierende (die/der Lesende und die/der Schreibende) beteiligen. Es geht dabei um eine ganz andere Sprechsituation als bei Diskursen, in denen Kommunikation in physischer Kopräsenz der Interagierenden geschieht, die einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum teilen, so dass Sprechende direkten Zugriff auf das Wissen von Hörenden haben (vgl. Ehlich 1984/2007: 540). Die Wissensvermittlung in Texten erlebt nämlich eine räumliche und zeitliche Ruptur des gemeinsamen Wahrnehmungsraums (vgl. Ehlich 1984/2007: 542) durch die physische Abwesenheit einer/eines der beiden Interagierenden und durch die zeitliche Verlegung von Produktion und Rezeption. Zweck des Textes ist es, diese Ruptur zu überwinden und eine Verbindung zwischen den beiden Teilsituationen herzustellen.

In der Versprachlichung propositionaler Inhalte müssen Schreibende also Rücksicht auf die Abwesenheit von den Lesenden nehmen, die beim Wissenstransfer z.B. eventuelle Verstehensschwierigkeiten nicht signalisieren können. Schreibende

² Durch den kooperativen Einbezug und die aktive Mitkonstruktion der Interaktion von Hörenden bzw. Lesenden zeichnet sich die Funktionale Pragmatik (FP) von anderen Orientierungen der sprachlichen Pragmatik ab. Für eine Einsicht in die FP vgl. Ehlich (1986; 1998); Redder (2008); Rehbein/Kameyama (²2006); für eine Vertiefung vgl. Ehlich (2007); Ehlich/Rehbein (1977; 1979; 1986); Redder (1990); Rehbein (1977).

³ Zur Bestimmung von Text vs. Diskurs siehe z.B. Ehlich (1984/2007).

müssen sich daher bemühen, den leserseitigen mentalen Mittvollzug des Geschriebenen zu unterstützen und zu fördern. Das beeinflusst offensichtlich den Gebrauch sprachlicher Verfahren im Hinblick auf die Leserorientierung bzw. auf die Versprachlichung und Organisation von Wissenseinheiten und deren Verknüpfung.

Diesbezüglich sind für diesen Beitrag drei Aspekte der Verstehens- und Wissensbearbeitung von Texten von Bedeutung:

1. Ausgangspunkt des Wissenstransferprozesses ist eine Divergenz zwischen dem mentalen Bereich der Schreibenden, die etwas mitteilen wollen, und dem der Lesenden, die etwas rezipieren. Der schreiberseitige Einsatz sprachlicher Verfahren soll darauf zielen, dass die Lesenden eine progressive Wissensbearbeitung aktivieren, die bei der Mit-(Re-)Konstruktion des Textes mitwirkt, besonders in seiner propositionalen Dimension.

2. Diese progressive mentale Tätigkeit wird durch weitere sprachliche Verfahren gefördert, die bei den Lesenden eine gewisse Spannung bzw. Erwartung einer Ergänzung bilden. Die leserseitige Erwartung wird durch spezifische sprachliche Mittel geweckt und kann im Fortgang der Äußerung von den Schreibenden korrigiert bzw. in anderer Weise erfüllt oder auch enttäuscht werden. Der dadurch in Gang gesetzte spannungserzeugende Prozess baut auf die Aktivierung der Leseaufmerksamkeit auf und hat das Ziel, bestimmte und von den Schreibenden für wichtig gehaltene Informationen zu fokussieren.

3. Sollte eine Störung während der Rezeption auftreten, die nicht repariert werden kann, dann können Rezeptionsdefizite entstehen.⁴ In solchen Fällen wird von den Sprechenden in Diskursen und nach eindeutiger Signalisierung hörerseitigen Verstehensdefizites eine reparative Bearbeitung des Gesagten eingeschoben, was handlungstheoretisch als „verständnissicherndes Handeln“ bezeichnet wird.⁵ Anders als bei Diskursen können in Texten eventuelle Verstehensschwierigkeiten von Lesenden nicht angemeldet werden. Die Störung muss also von den Schreibenden mithilfe entsprechender sprachlicher Mittel antizipiert und bearbeitet werden (vgl. Redder 1990: 83; Graefen/Moll 2007: 493).

⁴ Ein Defizit in der Rezeption einer Äußerung tritt auf, wenn es trotz Re- und Mitkonstruktionsversuchen seitens von Hörenden/Lesenden nicht zu einem sicheren Verstehen kommt (vgl. Kameyama 2004: 117).

⁵ Nach Kameyama (2004: 12) besteht „verständnissicherndes Handeln“ aus einer sprecherseitigen Handlungsabfolge mit dem Zweck, eine sprachliche Störung in der hörerseitigen Rezeption zu bearbeiten, und damit die Fortsetzung des Diskurses zu ermöglichen.

2.2 Sprachliche Verfahren zur Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensprozessierung

Die in 2.1 angesprochenen Aspekte von *Wissen* (im engeren Sinne), *Erwarten* und *Verstehen*, wirken bei der Wissensbearbeitung im weiteren Sinne mit (vgl. Redder 2007b: 133).

Das zentrale Augenmerk wird in der Untersuchung der *Tesine* auf das „sprachliche Tun“ gelegt, durch das die Schreibenden eine Verstehens- und Wissensverarbeitung bei den Lesenden erzeugen. Von Interesse ist also, durch welche Sprachmittel die Schreibenden den mentalen Bereich der Lesenden als Ressource zur Mitkonstruktion von Wissen aktivieren.

Funktionalpragmatisch werden Hörende/Lesende durch sprachliche Mittel des operativen Feldes bei der Verarbeitung propositionaler Elemente mental unterstützt (vgl. z.B. Hoffmann 2016: 42). Solche Ausdrücke gehören zu den wichtigen sprachlichen Mitteln der Wissensbearbeitung und dienen einer Wissenssynchronisierung der mentalen Bereiche der Interagierenden. Das geschieht insbesondere durch Mittel der Diskurs- und Text-Konnektivität, deren funktionale Leistung das Herstellen von Zusammenhängen ist (vgl. Redder 2010: 47–48). Die operative Verarbeitung komplexer Gehalte geschieht, indem Wissen und daraus abgeleitetes *Erwarten* und *Verstehen* (vgl. 2.1) systematisch bearbeitet, vernetzt und kategorisiert werden (vgl. Redder 2007a: 490).

Mittel des operativen Feldes funktionieren über andere sprachliche Mittel: In den *Tesine* besonders über Ausdrucksmittel des Symbolfeldes – nach traditionellen Wortartenklassifikationen: u.a. Verben und Nomina (Substantive und Adjektive), elementare Präpositionen – die schon gespeichertes Wissen aktivieren oder neues Wissen einführen (vgl. Redder 2007b: 133).

Das operative Feld enthält eine Reihe von Subklassen verschiedener Art: nach der traditionellen Wortklassen, z.B. Artikel, Konjunktoren, Subjunktoren, syntaktische Wortabfolge (Wortstellung). Konjunktoren, nämlich koordinierende Operativa, sind besondere Ausdrucksmittel, die andere sprachliche Mittel verbinden und dabei Verarbeitung und Verstehen gedanklicher Einheiten, insbesondere komplexer Gehalte, ausdrücklich unterstützen (vgl. Hoffmann 2016: 450).

Die Leistung von koordinierenden Operativa, kombiniert mit anderen operativen Mitteln z.B. der Wortstellung, besteht also darin, sprachliche Strukturen zu koppeln und simultan auch gedankliche Strukturen zu verknüpfen. Dabei werden homogene Wissensstrukturen miteinander verbunden, um durch mentale Verarbeitung eine größere gedankliche Einheit zu erzeugen.

Koordinierende Operativa können wie folgt auf die oben angesprochenen verschiedenen Aspekte der Wissensverarbeitung in Bezug gebracht werden (Redder 2007: 506; 2010: 49; Hervorhebung im Original)⁶:

1. wissensbearbeitend

und, sowohl...als/wie auch, weder...noch; außer, es sei denn; ja; oder, respektive, entweder...oder;

2. erwartungsbearbeitend

aber, allein, bloß, (je)doch, nur, sondern, vielmehr, nicht nur...sondern auch; sowie;

3. verstehensbearbeitend

denn; das heißt, nämlich, und zwar; beziehungsweise.

Manche der erwähnten Ausdrücke kommen besonders häufig in den *Tesine* vor und werden im Kap. 3 als Bestandteile von studentischen sprachlichen Handlungsabläufen untersucht.

2.3 Die studentischen *Tesine*

Der Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags entsteht aus der universitären Praxis des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Insbesondere wird der sprachliche Handlungsablauf in den studentischen Arbeiten untersucht, der sich der Entlastung leserseitiger Verstehens- und Wissensverarbeitung widmet. Dabei geht es um die Rekonstruktion des sprachlichen Handlungsablaufes anhand eines sprachanalytischen Verfahrens.

2.3.1 Die kommunikative Situation der *Tesine*

Ein grundlegendes Merkmal der *Tesina* liegt in der kommunikativen Situation, in der sie entsteht und die wie folgt gekennzeichnet ist:

– Als Produkt einer zerdehnten Sprechsituation müssen auch in der *Tesina* ein leserseitiges eventuelles Nichtwissen bzw. Nichtverstehen eingeplant und in der Versprachlichung des propositionalen Gehaltes entsprechende verstehens- und wissensbearbeitende Elemente eingefügt werden.

– Im Gegensatz zur Mündlichkeit setzt Schriftlichkeit nämlich eine genau durchdachte Planung und auch die Möglichkeit für die Studierenden voraus, über die Arbeit, ihre Struktur und Versprachlichung nachträglich nachzudenken bzw. bis zur eigentlichen Arbeitsabgabe Änderungen einzufügen.

⁶ Die Nutzung von Komma und Semikolon in der Liste entspricht den Originaltexten.

– Ein weiterer Aspekt der kommunikativen Situation der *Tesina* ist der institutionelle Kontext, in dem sie stattfindet. Als Lehrform überwiegt in den geisteswissenschaftlichen Fächern an italienischen Universitäten der Dozentenvortrag (vgl. u.a. Ciliberti/Anderson 1999a, insbesondere Ciliberti/Anderson 1999b: 22). Das heißt eine Form „monologischen bzw. verkettenden Verfahren(s)“ (Redder 1990: 83) zum Transfer von meist kanonisiertem gesichertem Wissen. Dabei werden häufig sprachliche Verfahren eingesetzt, die auf die Optimierung studentenseitiger Verstehenssicherung ausgerichtet sind (vgl. Carobbio/Zech 2013; Heller 2014).

– Schließlich besteht eine Wissensasymmetrie zwischen den Schreibenden der *Tesina*, als Nicht- bzw. angehende ExpertInnen, und den Lesenden des Textes, die über ein breiteres einschlägiges Fachwissen verfügen. Dadurch ergibt sich eine Verlagerung der Funktion der *Tesina* als Text, nicht wie ursprünglich gedacht ein Objekt des Wissens darzustellen bzw. darüber zu argumentieren, sondern, als Leistungsnachweis zu dienen, den dozierenden Lesenden Informationen über studentische Kompetenzen funktional zu vermitteln (vgl. Hermanns 1980: 598). Ihrer Fiktionalität entsprechend charakterisiert sich die *Tesina* also durch einen *als-ob-Status* (vgl. Hermanns 1980: 600; Pieth/Adamzik 1997: 35; Casper-Hehne 2004: 59; Steets 2004: 47).

2.3.2 Kennzeichen sprachlichen Handelns in den *Tesine*

Aus einer schon vorliegenden Untersuchung von Arbeiten italophoner Studierender in der *Tesina* auf Deutsch als Fremdsprache (vgl. Nardi 2017) hat sich die verbreitete Tendenz zu einem erklärenden Handeln besonders beim Referieren von einschlägigem Wissen gezeigt. Handlungstheoretisch ist ERKLÄREN⁷ eine wissenstransferierende Sprechhandlung mit dem Zweck, durch einen schrittweisen Prozess Zusammenhänge sichtbar bzw. erfassbar zu machen (vgl. Hohenstein 2006a: 147)⁸. Eine solche Tendenz zeigt sich besonders bei einer analytischen Vorgehensweise, durch die der Gegenstand der Erklärung graduell fokussiert und in seinen Teilen auseinander genommen wird, damit dessen interne Zusammenhänge sichtbar werden. Dabei setzen die Schreibenden sprachliche Verfahren zur Erleichterung leserseitiger Rezeption ein, die auf Verstehenssicherung bzw. auf die Veranschaulichung der entsprechenden Zusammenhänge ausgerichtet sind.

⁷ Die grafische Hervorhebung Kapitälchen dient hier zur Differenzierung von Sprechhandlungen (z.B. ERKLÄREN) als „kommunikativer und sprachlicher Handlung“ von den synonymen Verben z.B. erklären (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 89).

⁸ Hohenstein (2006a und b) untersucht das Sprechhandlungsmuster ERKLÄREN im wissenschaftlichen Vortrag.

Die in den *Tesine* am häufigsten rekurrierenden sprachlichen Verfahren sind:

– reformulierende Handlungen (vgl. Bührig 1996: 57), bei denen ein schon verbalisierter propositionaler Gehalt mit anderen Worten in einer neuen Äußerung versprachlicht wird. Reformulierende Handlungen (ZUSAMMENFASSEN, REPHRASIEREN, UMFORMULIEREN) haben verstehensbearbeitenden Zweck und sind in den italienischen *Tesine* stark vertreten. Sie haben eine verständnissichernde Funktion.

In den Arbeiten rekurrieren besonders:

- UMFORMULIEREN, wodurch nicht das schon versprachlichte Wissen, sondern die sprachliche Form einer Äußerung geändert wird, um den Lesenden das verbalisierte Wissen zugänglicher zu machen, oder um eine der Situation adäquaterer Formulierung anzubieten;
- ZUSAMMENFASSEN, wobei es um die kondensierte Wiedergabe mehrerer Äußerungen geht. Die funktionale Leistung von ZUSAMMENFASSEN besteht darin, schon verbalisiertes Wissen verdichtet wiederaufzunehmen oder zu antizipieren (z.B. in Einleitungen), um dessen Verankerung im Kopf der Lesenden zu unterstützen.
- ERLÄUTERN hat nach Bührig (1996: 176) reparativen Charakter: Dadurch wird ein nachträgliches, neues und meist spezifisches Wissensselement eingeleitet, das den leserseitigen Vollzug der Bezugsäußerung erlaubt. Meistens geht es um eine inhaltliche Präzisierung der vorausgehenden Äußerung durch Anwendung von weiterem, verständlicherem Wissen (vgl. Redder 1990: 111). Der Unterschied mit UMFORMULIEREN besteht darin, dass beim ERLÄUTERN „inhaltlich Neues und Wichtiges“ (Hoffmann 1997: 2435) eingefügt wird.
- EXEMPLIFIZIEREN bzw. ILLUSTRIEREN sind dem ERLÄUTERN sehr nah und wirken als unterstützende sprachliche Verfahren zum ERKLÄREN. Der Unterschied zum ERLÄUTERN besteht darin, dass EXEMPLIFIZIEREN bzw. ILLUSTRIEREN durch die Benennung bekannter Wissensselemente an leserseitige, schon gespeicherte Kenntnisse anknüpfen und sie mit neuen Informationen vernetzen, um das daraus entstandene neue Wissen als Basis für weitere Beleuchtungen zu nutzen. Voneinander unterscheiden sich beide sprachliche Verfahren, indem durch EXEMPLIFIZIEREN etwas anhand von Beispielen veranschaulicht wird; solche Beispiele knüpfen eben an das an, was den Lesenden schon bekannt ist. ILLUSTRIEREN hat auch die Funktion, etwas anschaulich zu machen, aber eher im Sinne einer konkreten Darstellung, die den Lesenden den Begriff vor Augen führt, wie durch Bilder, Grafiken, Tabellen, o.Ä.

Weitere sprachliche Verfahren, die den leserseitigen Wissensbearbeitungsprozess unterstützen, sind:

- Antizipieren von Informationen zur Vorentlastung der folgenden Lektüre und zur thematischen Vororientierung der Lesenden; Retrozipieren als Wiederaufnahme

bzw. Rekapitulation vorangehender Textteile, um an schon bekannte Wissensselemente anzuknüpfen und sie mit den neuen Informationen zu verknüpfen.

– Hervorheben einzelner Wissensselemente, um ihre Relevanz in der sprachlichen Ausführung zu signalisieren. Das Fokussieren bestimmter Informationen als sprachliches Verfahren der Wissensprozessierung dient einer gezielten Lesersteuerung.

All die oben genannten Verfahren kennzeichnen die untersuchten *Tesine* und beweisen die Existenz eines bestimmten Handlungsplans im Kopf der Schreibenden zur Ausführung der Aufgabe.

2.3.3 Darstellung des Datenmaterials

Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung besteht aus Arbeiten als Leistungsnachweis zu zwei Kursen im Masterstudium “Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale” (Moderne Sprachen für die internationale Kommunikation und Kooperation – LM38),⁹ die an der italienischen Universität Macerata im Rahmen der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung stattfinden.¹⁰

Die *Tesine*-Datengrundlage besteht aus 75 Arbeiten, die im Rahmen des Projekts *Tesina auf Deutsch* in einem Zeitraum von neun Jahren (2010–2019) gesammelt wurden. Die Texte haben einen Umfang von je 20–30 Seiten und setzen sich, in Anlehnung an die Kursstruktur, aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammen. Im theoretischen Teil wählen die Studierenden einen Aspekt aus den im Kurs behandelten Themen, mit dem sie sich auch angesichts der herangezogenen Literatur auseinandersetzen, und bringen ihn mit dem praktischen Teil in Zusammenhang. Im praktischen Teil wird ein Text bzw. ein audiovisuelles Dokument eingeführt und übersetzt bzw. untertitelt; darauf folgen ein Kommentar zu den Übersetzungs- bzw. Untertitelungsentscheidungen und ein Schlussteil.¹¹

Die meisten ProbandInnen sind in Italien eingeschult worden, bis auf 2 zweisprachig (D/I) aufgewachsene Studierende, die einen Teil der Schule in Deutschland absolviert haben. Die weiteren ProbandInnen haben zwischen fünf und zehn Jahren Deutsch als Fremdsprache gelernt. Für die meisten Studierenden war das die erste universitäre Hausarbeit überhaupt, für alle die erste *Tesina* auf Deutsch.

⁹ Bei den Kursen, beide im Umfang von 30 SWS und jeweils zu 6 Leistungspunkten, handelt es sich um einen Fachübersetzungskurs im ersten Jahr und um einen Kurs im Bereich audiovisuelles Übersetzen im zweiten Jahr.

¹⁰ Beide Kurse bestehen aus zwei Teilen: Den ersten Teil bildet eine theoretische Einführung zum Hintergrundfachwissen in Form einer Vorlesung; der zweite ist eher praxisorientiert in Form eines Workshops mit Übungen zur Übersetzung im ersten Jahr und zur interlingualen Untertitelung im zweiten Jahr, beide vom Deutschen ins Italienische.

¹¹ In der Datenanalyse wird der rein Übersetzungs- bzw. Untertitelungsteil nicht berücksichtigt.

Als Vergleichswert für eine quantitative Untersuchung (vgl. Kap. 3.1) ist eine kleinere Datengrundlage aus 27 deutschen Seminararbeiten verschiedener Herkunft zusammengestellt worden.

Die *Tesine* sind handlungsanalytisch, und zwar nach dem Ablauf studentischen sprachlichen Handelns untersucht worden.¹²

3 Beispiele für sprachliche Verfahren zur Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensprozessierung

Sprachliche Verfahren zur Wissens-, Erwartungs- und Verstehensverarbeitung treten in den *Tesine* besonders in Einleitungen und Hauptteilen auf. Genauer gesagt, in den Abschnitten, in denen die Schreibenden das gewählte Thema präsentieren und anhand der herangezogenen Literatur theoretisch behandeln. Es geht also um Stellen, an denen sie über gelerntes bzw. gesichertes Wissen referieren, das sie den Lesenden verdeutlichen sollen.

Solche sprachlichen Verfahren werden meist mittels koordinierender Ausdrücke realisiert, die eine mentale Verarbeitung durch Kopplung homogener Wissensstrukturen veranlassen, um eine weitere Gesamtbedeutung zu erzeugen. In den oben erwähnten *Tesine*-Textteilen hat sich eine besondere Konzentration folgender Ausdrücke erwiesen:¹³

Tab. 1: In den *Tesine* am häufigsten auftretende koordinierende Ausdrücke mit Unterstützungsfunktion zur leserseitigen Verstehens- und Wissensbearbeitung

wissensbearbeitende Ausdrücke	erwartungsbearbeitende Ausdrücke	verstehensbearbeitende Ausdrücke
<i>sowohl ... als auch</i>	<i>aber</i>	<i>das heißt</i>
<i>oder</i>	<i>sondern</i>	<i>und zwar</i>
<i>entweder ... oder</i>	<i>nicht nur ... sondern auch</i>	<i>zum Beispiel / z.B. / beispielsweise</i>
		<i>nämlich</i>

¹² In den Beispielen werden die Originalfassungen der Texte ohne sprachliche Verbesserung zitiert. Auf die *Tesine* wird im Folgenden mit Abkürzungen Bezug genommen, die auch Hinweise zu den entsprechenden Kursen geben: TPCI für den Übersetzungskurs im ersten Jahr, TM für den Untertitelungskurs im zweiten. Zur Anonymisierung der Daten ist jede Abkürzung schließlich mit einer laufenden Nummer versehen worden, die sich auf jede einzelne *Tesina* bezieht. So lauten zum Beispiel die Kürzel: *Tesina 1* im ersten Jahr: T1TPCI; *Tesina 6* im zweiten Jahr: T6TM.

¹³ Die folgende Auswahl und Kategorisierung sprachlicher Ausdrücke greift auf die Klassifikation von Redder (2007: 506; 2010: 49) zurück, die oben in Kap. 2.2 präsentiert wurde.

Der Gebrauch der oben aufgelisteten Ausdrücke in den Arbeiten italienischer Studierender ist zunächst mit den Seminararbeiten deutscher Schreibender quantitativ verglichen worden.

3.1 Quantitative Auswertung – koordinierende Operativa in *Tesine* und Seminararbeiten

Bei der quantitativen Auswertung sind die Arbeiten gezählt worden, in denen die in Tab. 1 erwähnten Ausdrücke vorkommen. Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Anzahl der studentischen Arbeiten, in denen die Ausdrücke erscheinen, und sind grafisch veranschaulicht worden. TPCI steht für *Tesine* aus dem ersten Jahr, TM für die im zweiten Jahr, SA für die deutschen Seminararbeiten.

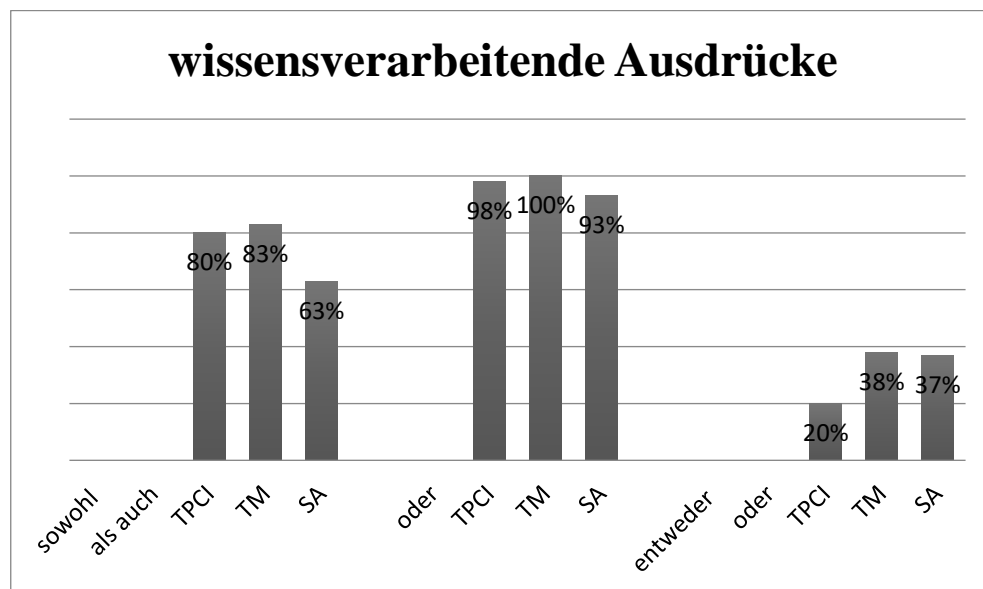


Abb. 1: Gebrauch wissensverarbeitender Ausdrücke in *Tesine* (1. und 2. Jahr) und in Seminararbeiten

In Abbildung 1 lassen die Prozentzahlen einen homogenen Gebrauch des Konjunktors *oder* deutlich werden. *Oder* ist, zusammen mit *und*, die am Häufigsten vorkommende einfache Verknüpfung. Beide gelten mit *aber*, *denn* und *doch* als die formal einfachen und zugleich funktional zentralen Konjunkturen deutscher Sprache. Die komplexe Version des alternativen *oder*, *entweder ... oder*, zeigt eine ähnliche wenn auch nicht sehr hohe Verteilung in den *Tesine* vom 2. Jahr ($N=29$, $n=11$; 38%)¹⁴ und in den deutschen Seminararbeiten ($N=27$, $n=10$; 37%), während sein Gebrauch in den *Tesine* im ersten Jahr deutlich sinkt ($N=46$, $n=9$; 20%). Wenn der einfache Selektiv-Konjunktors *oder* den Lesenden eine zwischen zwei gleichartigen Möglich-

¹⁴ N bezeichnet die Gesamtzahl der Arbeiten, n die Anzahl der Arbeiten in denen der Ausdruck vorkommt.

keiten zutreffende Wahl signalisiert, wird durch den zweiteiligen Ausdruck *entweder ... oder* die Alternative zwischen den zwei genannten Möglichkeiten exklusiv, d.h. ausdrücklich zugespitzt, so dass keine weitere Wahl möglich ist (vgl. Weinrich ²2003: 812). In schriftlichen Texten kann dadurch Klarheit geschaffen werden, wenn es um Präzision – in diesem Fall auf wissenschaftliche Präzision¹⁵ – geht (vgl. Hoffmann 1997: 2424).

Der paarige Ausdruck *sowohl ... als auch* ist die komplexe Version der Basiskonjunktion *und*. Er scheint bei den italophonen beliebter als bei den germanophonen Studierenden zu sein: Er rekurriert in 80% (N=46, n=37) der TPCI- und in 83% (N=29, n=24) der TM-*Tesine*. Die Hauptleistung dieser zweiteiligen Konjunktion liegt darin, die Gleichartigkeit der Konjunkte zu unterstreichen und dabei das referierte Wissen so zu strukturieren, dass die Lesenden es progressiv aufnehmen und mental leichter verarbeiten können.

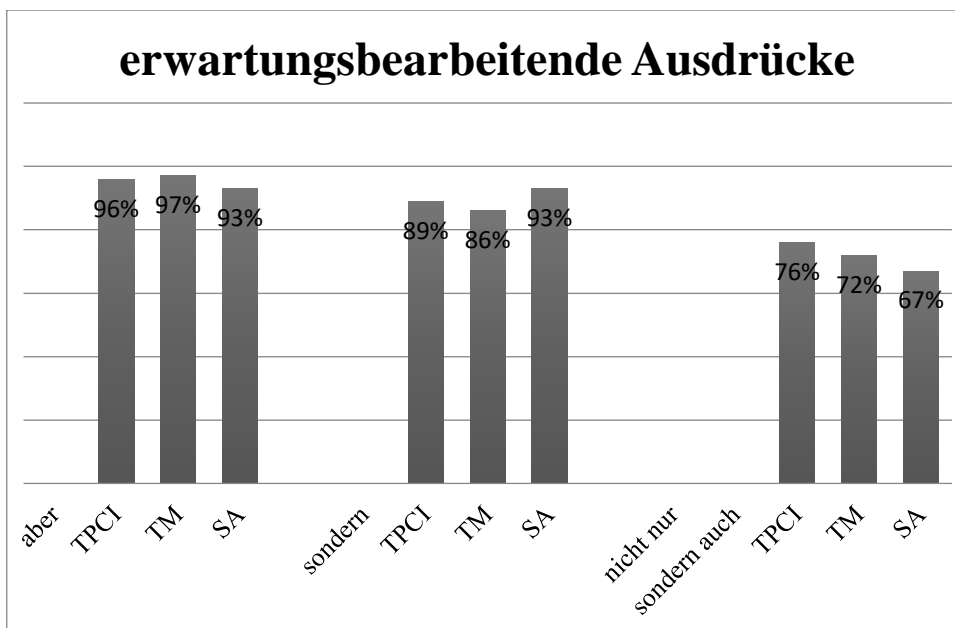


Abb. 2: Gebrauch erwartungsverarbeitender Ausdrücke in Tesine (1. und 2. Jahr) und in Seminararbeiten

Die koordinativen Operativa *aber*, *sondern*, *nicht nur ... sondern auch* erbringen eine erwartungsbearbeitende Leistung und werden an Wendungs- bzw. Umbruchsphasen funktional eingesetzt (vgl. Redder 2007a: 498). Aus Abbildung 2 lassen sich ziemlich homogene Ergebnisse in der Anwendung des Ausdrucks *aber* in allen drei Textgruppen ablesen. Etwas anders sehen die Ergebnisse für die korrigierenden Junktoren *sondern* und *nicht nur ... sondern (auch)* aus: In Seminararbeiten zeigt sich eine deutliche Präferenz für die einteilige Form *sondern* (N=27, n=25; 93%),

¹⁵ Anmerkung von A.N.

in den *Tesine* dagegen für den zusammengerückten paarigen Typ *nicht nur ... sondern (auch)* (TPCI: N=46, n=35; 76% – TM: N=29, n=21; 72%). Wird mit *sondern* eine Korrektur vom zuvor Gesagten realisiert, bestätigt *nicht nur ... sondern (auch)* restriktiv den propositionalen Gehalt des ersten Konjunktes als bekannt; dabei wird das zweite Konjunkt als gewichtige Alternative eingeführt. Was sich ergibt, ist ein progressiver Effekt, wodurch die Proposition der ersten Äußerung abgeschwächt wird und die der zweiten dagegen fokussiert bzw. stärker gewichtet (vgl. Hoffmann 2016: 469). Der Gebrauch dieser Art der Verknüpfung hat die Funktion, die leserseitige Erwartung zu bearbeiten, um die Leseraufmerksamkeit, einen Übergang bahnend, aufrechtzuerhalten. Das Vorgehen soll bei den Lesenden einer Verankerung des vermittelten Wissens als Basis für die folgende Wissensentfaltung dienen.

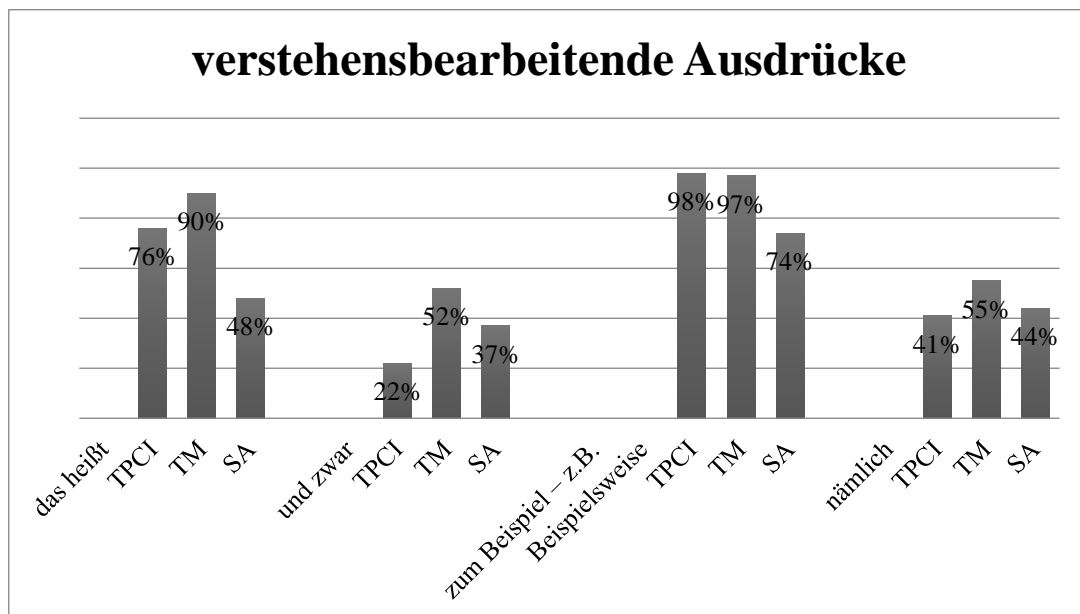


Abb. 3: Gebrauch verstehensverarbeitender Ausdrücke in *Tesine* (1. und 2. Jahr) und in Seminararbeiten

Die Abbildung 3 zeigt einen deutlichen Unterschied im Gebrauch verstehensbearbeitender Ausdrücke in italienischen *Tesine*, besonders vom zweiten Jahr (TM), und in deutschen Seminararbeiten: Die TM-Arbeiten weisen einen starken Einsatz aller vier koordinierender Operativa auf, insbesondere von Erläuterung bzw. Umformulierungen einleitendes *das heißt* bzw. *d.h.* (N=29, n=26; 90%) und von exemplifizierenden *zum Beispiel/z.B./beispielsweise* (N=29, n=28; 97%). Auch die Präsenz von *und zwar* (N=29, n=15; 52%) und *nämlich* (N=29, n=16; 55%) ist in mehr als der Hälfte der TM-Arbeiten zu verzeichnen. Zur Häufigkeit des Vorkommens in den einzelnen Arbeiten ist festgestellt worden, dass *das heißt* in den *Tesine*, in denen es auftaucht, im ersten (N=35, n=18; 51%) und zweiten Jahr (N=26, n=13; 50%) mehr als fünfmal auftritt, während sich *und zwar* mehr als fünfmal in 60% (N=10, n=6) der Arbeiten im ersten Jahr findet, wo es vorkommt. *Zum Beispiel* ist

das am häufigsten gebrauchte Sprachmittel dieser Kategorie, denn es findet sich in 98% der Arbeiten im ersten und 97% im zweiten Jahr. In den entsprechenden *Tesine* taucht es auch sehr oft auf, und zwar mehr als fünfmal in 64% (N=45, n=29) im ersten und 75% (N=28, n=21) im zweiten Jahr, sowie mehr als zehnmal in 31% (N=45, n=14) der Arbeiten im ersten und 29% (N=28, n=8) im zweiten Jahr.

Zur verstehensbearbeitenden Leistung der hier untersuchten Ausdrücke ist folgendes festzustellen:

– *das heißt* leistet durch die Deixis *das* einen Verweis nach dem vorangehenden Sachverhalt, und weist durch das *Heißen* auf eine weitere propositionale Verarbeitung hin (vgl. Hoehenstein 2006b: 171);

– *und zwar* leitet einen präzisierenden Nachtrag ein, indem es das erste Konjunkt zum Explicandum des zweiten macht (vgl. Hoffmann 1997: 2433), wobei es sich auch um eine sprachliche Präzisierung handeln kann. Seine Leistung als wissenser-gänzender Konjunkt besteht darin, eine von den Schreibenden vermutete leser-seitige Verstehensstörung zu bearbeiten. Daher ist *und zwar* ein Mittel des ERLÄU-TERNS (vgl. Bührig 1996: 175–193).

– *zum Beispiel* (z.B.) gehört, zusammen mit *beispielsweise*, den sogenannten exemplifizierenden Konnektoren. Alle drei Ausdrücke signalisieren den Eintritt von Benennungen ausgewählter, typischer Einzelfälle, die einerseits die vorangehende allgemein ausgedrückte Äußerung propositional einschränken (vgl. Breindl 2014: 1162); andererseits knüpfen sie an spezifische Kenntnisse im vermutlich schon gespeicherten Wissen von den Lesenden an und reaktivieren sie.

– *nämlich* gehört mit *zwar* zu den spezifizierenden Konnektoren; was die zwei Ausdrücke aber von den anderen Konnektoren der gleichen Klasse unterscheidet, ist, dass *nämlich* und *zwar* eine erläuternde Funktion haben, d.h. sie leiten ein neues, spezifisches Wissen ein, ohne das die Lesenden die vorangehende Assertion nicht (ganz) verstehen könnten. Das ermöglicht sowohl ein adäquates propositionales Verstehen, als auch die Einführung von etwas inhaltlich Neuem (vgl. Hoffmann 1997: 2435).

3.2 Beispiele aus den *Tesine*

Die Tendenz zur Aktivierung und Erleichterung leserseitigen Verstehensprozesses, die im Laufe einer schon veröffentlichten Untersuchung von Arbeiten italophoner Studierender deutlich geworden war (vgl. Nardi 2017, insbesondere: 123–133), wird hier anhand einer umfangreicheren Datengrundlage weiter ergründet. Die Aktivierung und Erleichterung leserseitiger Verstehens- und Wissensbearbeitung als

bevorzugtes Kennzeichen sprachlichen Handelns in den *Tesine* wird hier auch qualitativ bestätigt, wie die folgenden kommentierten Beispiele beweisen.

- (1) Der erste Schritt, um den Text untertiteln zu können, ist die Textsegmentierung. Das bedeutet, dass der Text auf kleine Einheiten aufgeteilt wird. Dieser Prozess erfolgt nach den Kriterien der auditiven und visuellen Unterbrechung, und zwar, Pause und Schnitt.¹⁶

(T2TM: 17)

Das erste Beispiel ist einer *Tesina* aus dem zweiten Jahr entnommen und behandelt die erste Phase des Untertitelungsprozesses, also die Segmentierung des Ausgangstextes als Vorbereitungsphase für die spätere Untertitelung. Das Beispiel zeigt eine Kopplung verschiedener Sprechhandlungen zur Veranschaulichung eines Fachworts (*Textsegmentierung*).

Der paraoperative Ausdruck *das bedeutet*, der wie das deiktisch abgeleitete *das heißt* eine verstehensbearbeitende Leistung bewirkt, signalisiert die darauf folgende inhaltliche Präzisierung des Textsegmentierungsverfahrens. In der folgenden Umformulierung (*der Text wird auf kleine Einheiten aufgeteilt*) paraphrasiert die Schreibende das Verfahren durch die Auflösung des Kompositums *Textsegmentierung* und anhand von operativ kombinierten Symbolausdrücken (*Text, kleine Einheiten, aufgeteilt*), ohne Hinzufügung von zusätzlichem Wissen. Durch UMFORMULIEREN wird nichts an dem schon versprochenen Wissen geändert, sondern an der sprachlichen, d.h. syntaktischer und lexikalischer Form.

Anschließend wird der Begriff (*Prozess*) durch deiktisch eingeleitete Neufokussierung (*Dieser*) wieder aufgenommen bzw. retrozipiert und analytisch weiter auseinandergenommen: Die audiovisuelle Textsegmentierung geschieht nach bestimmten Kriterien (*der auditiven und visuellen Unterbrechung*). Als Bindeglied zwischen der Anführung von Kriterien der Textsegmentierung (*auditiven und visuelle*) und ihrer Spezifizierung steht das paraoperative *und zwar* als Signal für die folgende restriktive Erläuterung. Anders als beim UMFORMULIEREN wird durch das ERLÄUTERN ein nachträgliches und neues Wissen eingefügt, das das leserseitige Verstehen der Bezugshandlung erlaubt. Im obenstehenden Beispiel erfolgt die Erläuterung mittels Benennung durch Fachtermini, die das vorher erwähnte Sachverhalt konkret bestimmen und auf den Punkt bringen.

Diese Sprechhandlungsreihenfolge ist den Studierenden als deduktives Verfahren des fachlichen Erklärens aus dem Dozentenvortrag oder aus der Fachliteratur bestimmt bekannt.

¹⁶ Alle grafischen Hervorhebungen in den studentischen Texten sind von A.N.

- (2) Die Elemente, die eine humoristische und eingebildete Situation hervorbringen, findet man sowohl in der Lexik und in die syntaktischen Strukturen, als auch in den suprasegmentalen Elementen, d.h. der Ton. Die Lexik ist nämlich umgangssprachlich und weist jede Menge Elemente der gesprochenen Sprache auf, z.B. Anreden wie *Mann, Junge*, Lautmalereien, wie *puh, boarhh*, aber selten auch Fachwörter, z.B. *Gravitationsschwankungen* in dem genannten Unterabsatz „Materieverdichtung“, um die humoristische Wirkung auszulösen.

(T9, TPCI: 12)

Das zweite Beispiel stammt aus einer Arbeit aus dem ersten Jahr, die das Thema „Umgangssprache und Humor in der Gegenwartsliteratur“ am Beispiel der Übersetzung (D>I) einer humoristischen Erzählung behandelt. Der Ausschnitt gehört zum Kapitel, in dem der gewählte Text analysiert wird und sprachwissenschaftliche Begriffe konkret auf den Text bezogen werden. Schwerpunkt des Auszugs ist die Auslösung humoristischer Wirkung durch einen bestimmten Gebrauch der Lexik. Das Beispiel zeigt die Anwendung verschiedener Sprachmittel, also das Zusammenspiel von wissens-, erwartungs- und verstehensbearbeitenden Ausdrücken zum Zweck einer Erklärung.

Der Text fängt mit der allgemeinen Benennung *Elemente* an, deren Leistung durch den Relativsatz deutlich wird (*eine humoristische und eingebildete Situation hervorbringen*). In der gleichen Äußerung geschieht die Identifikation der sogenannten Elemente. Dabei wird der koordinative Ausdruck *sowohl ... als auch* funktional eingesetzt um zwei sauber getrennte Kategorien von humoristischen Elementen zu bilden: einerseits die Lexik zusammen mit syntaktischen Strukturen, andererseits die prosodischen Elemente. In dieser Hinsicht unterstreicht der wissensbearbeitende Konjunkt *sowohl ... als auch* stärker als das einfache *und* die Gleichrangigkeit der Konjunkte und er organisiert gleichzeitig den wichtigen propositionalen Gehalt strukturell so, dass die Lesenden ihn progressiv aufnehmen und bearbeiten können. Anschließend und am Ende der ersten Äußerung steht eine durch *d.h.* eingeleitete Exemplifikation der prosodischen Elemente mit einem Beispiel: *der Ton*. Das reicht für die Schreibende anscheinend zumal als explikatives Kennzeichen für die genannte Kategorie, denn das Augenmerk wird in der zweiten Äußerung nur auf die Lexik gelegt, was der richtige Schwerpunkt der Analyse ist.

Wie es oft in den *Tesine* vorkommt, geht die Schreibende hier vom Allgemeinen (*Elemente*) zum Spezifischen (*Lexik*) und orientiert die Lesenden dabei allmählich, Schritt für Schritt, im referierten Wissen. Durch das erläuternde *nämlich* wird eine weiterführende Präzisierung von *Lexik* in dem spezifischen Kontext des humoristischen Sprachgebrauchs eingeleitet, die gleichzeitig auch eine Eingrenzung der

Wortbedeutung bewirkt: Im analysierten Text geht es um die umgangssprachliche Lexik (vgl. auch das Arbeitsthema). Dieser fokussierte Untersuchungsgegenstand wird dann in seine Unterteile zergliedert, die wiederum durch Beispiele (z.B.) weiter präzisiert werden: *Anreden/Mann, Junge; Lautmalereien/puh, boarhh; Fachwörter/Gravitationsschwankungen*. Was diese letzten Ausdrücke der Fachsprache anbelangt, werden sie durch *aber* eingeführt, das eine Erwartungsumlenkung vollzieht. Genauer gesagt signalisiert *aber* die Einführung von Informationen, die sich nicht leicht und unmittelbar mit den vorangehenden koppeln lassen (vgl. Hoffmann 1997: 2403), denn sie implizieren einen Perspektivenwechsel (hier: *Fachwörter* als *humoristische Elemente*). Mit *aber* verdeutlicht die Schreibende, dass ihr der eingeführte Wissens-Kontrast bewusst ist, und dass sie ihn den Lesenden durch das erwartungsbearbeitende Sprachmittel signalisieren bzw. in die leserseitige Wissensbearbeitung progressiv integrieren will.

- (3) Es gibt manche Ausnahmen, wo Untertitel ihre bevorzugte Position verändern können. Beispiele dafür sind viel Licht, das Untertitel unleserlich macht; wichtige Handlungen, die im Unterteil des Schirmes geschehen, und deshalb nicht bedeckt werden können; muttersprachliche Untertitel, die schon unten sind und deshalb wieder untertitelt werden müssen. Entweder sind diese Untertitel oben aufgestellt oder bleiben sie in der Mitte des Schirmes – meistens werden sie aber oben positioniert.

(T4TM: 9)

Im dritten Beispiel geht es darum, eine Sonderpositionierung von Untertiteln auf dem Bildschirm zu begründen. Der Auszug setzt nach der Beschreibung der üblichen Position von Untertiteln auf dem Bildschirm (unten in der Mitte) an, auf die am Anfang der Äußerung durch den Symbolausdruck *Ausnahme* Bezug genommen wird, und die dann kurz retrozipiert wird (*wo Untertitel ihre bevorzugte Position verändern können*).

Anschließend stehen Beispiele zum EXEMPLIFIZIEREN von Ursachen, die Ausnahmefälle generieren können. Die sprachliche Struktur der Beispiele wiederholt sich und ist symmetrisch: Grund + Erklärung durch explikativen Relativsatz. Einmal wird der Relativsatz um eine durch *deshalb* eingeleitete weitere Erläuterung ergänzt. Die Wiederholung des syntaktischen Konstrukts bewirkt eine klare Organisation des eingeführten Wissens und fördert seine leserseitige systematische Aufnahme bzw. mentale Verarbeitung.

Die Versprachlichung von zwei möglichen Sonderpositionierungen leitet die Schreibende mit dem paarigen Konjunktoren *entweder ... oder* ein, der eine exklusive Alternative stellt: Außer der zwei genannten Sonderplatzierungen der Untertitel

(oben bzw. in der Mitte) werden in den erwähnten Ausnahmefällen weitere Möglichkeit ausgeschlossen. Um die endgültige Lösung zu verbalisieren, setzt die Schreibende in diesem sprachlichen Kontext ein *aber* ein, um einen leserseitigen Erwartungsschwenk zu verursachen. Dadurch wird das Wissen im ersten Konjunkt (exklusive Alternative für eine Sonderpositionierung) durch den propositionalen Gehalt des zweiten (nur oben positioniert) defokussiert und, anders als erwartet, als einzige Alternative, mental vernetzt (vgl. Redder 2007a: 515). Diesmal will die Schreibende mit *aber* also nicht (wie oben in Beispiel 2), einen Wissens-Kontrast signalisieren, sondern durch die Fokusumlenkung auf das schließlich Gesagte, die letzte Alternative (*oben positioniert*), ein besonderes Gewicht legen (vgl. auch Hoffmann 1997: 2403).

- (4) Das Übersetzen ist nicht nur eine noble Kunst, sondern auch eine Form von Zugänglichkeit. Ein guter Übersetzer ist derjenige, der in der Lage ist, einen Text von einer Sprache und Kultur in einen anderen Sprach- und Kulturraum zu übertragen. Zu diesem Zweck sollte er verschiedene Faktoren berücksichtigen wie die Textsorte, die Textfunktion, die Ausgangsprache, die Zielsprache, das Sprachenpaar, die Ausgangskultur, die Zielkultur, und weitere wichtige Parameter, die in den folgenden Kapiteln tiefer behandelt werden.

(T21TM: 2)

Dieses letzte Beispiel stammt aus der Einleitung einer *Tesina* im zweiten Jahr und bildet die Anfangsaussage des Paragraphs über die Motivation zum Schreiben der Arbeit. Im Ausschnitt werden erwartungs-, wissens- und verstehensbearbeitende Sprachmittel kombiniert, um einen bestimmten propositionalen Gehalt hervorzuheben. Hier wird nur die Äußerung am Abschnittsbeginn kommentiert.

Der Auszug setzt mit einer knappen Aussage an, in der das *Übersetzen* als Tätigkeit charakterisiert wird. Das geschieht durch die Benennung von zwei Merkmalen des Übersetzens, die mit dem zweiteiligen Konjunkt *nicht nur ... sondern auch* eingeleitet werden. Die funktionale Leistung von erwartungsbearbeitendem *nicht nur ... sondern (auch)* besteht darin, einen propositionalen Gehalt (*noble Kunst*) durch restriktives *nicht nur* einzuführen und ihn zugleich einzuschränken bzw. zugunsten vom zweiten propositionalen Gehalt (*Form von Zugänglichkeit*) abzuschwächen. Das angeschlossene *sondern (auch)* bewirkt eine Erwartungsumlenkung (vgl. Redder 2007a: 506) und dehnt damit die Erwartungshaltung der Lesenden auf das zweite Konjunkt als relevante Alternative aus, das dadurch fokussiert und stärker als das erste gewichtet wird. Der Text setzt mit der Begründung von *Übersetzung als Form von Zugänglichkeit* fort.

Die kurze, prägnante, fast plakative Anfangsäußerung klingt wie eine *Maxime*. In der Funktionalen Pragmatik sind *Maximen* „(...) handlungsleitende Destillate aus vorgängiger Erfahrung“ (Ehlich/Rehbein 1977: 58),¹⁷ sie können also als Konsequenzen gelten, die die Handelnden aus vorangehenden Erfahrungen ziehen. Sie dienen als Lehren, also individuelle bzw. allgemeine Prinzipien, die bei zukünftigen ähnlichen Handlungen berücksichtigt werden können.

In diesem Beispiel drückt die anfängliche *Maxime* die überzeugte Positionierung der Schreibenden gegenüber dem Phänomen *Übersetzen*, und zwar in theoretischer und praktischer Hinsicht, als Expertin aus.

4 Fazit

Aus den oben kommentierten Daten quantitativer und qualitativer Natur geht hervor, dass italienische Studierende beim Schreiben (vor)wissenschaftlicher Arbeiten eine ausgeprägte Tendenz zur Unterstützung leserseitiger Mitkonstruktion des Textes zeigen. Dabei lässt sich besonders ein verstehenssteuerndes schreibendes Handeln mit Schwerpunkt auf einem analytischen Vorgehen erklärender Prägung erkennen.

Die untersuchten sprachlichen Verfahren in studentischen *Tesine* lassen sich auch im Dozentenvortrag beobachten (vgl. Nardi 2017: 225–226; Heller 2018), der an italienischen Universitäten als auf Vermittlung, Vernetzung und Konsolidierung von Wissen basierte Lehrform dominiert.

Daher können folgende Gründe für das untersuchte studentische schreibende Handeln festgehalten werden:

- Es ist offensichtlich, dass die Studierenden ein nachahmendes Verhalten beim Schreiben zeigen: In den Arbeiten wird eine Art *mirroring* realisiert, indem dozentenseitige sprachliche Verfahren der Wissenspräsentation und -bearbeitung übernommen werden (vgl. Steinhoff 2007: 143–145; Heller 2018: 130);
- Dabei legen Studierende den eigenen Handlungsplan offen, indem sie die methodische Vorgehensweise aufweisen, eine gezielte Leserhaltung zu erzielen, und zwar eine leserseitig kooperative Tätigkeit des Mitvollzugs des Geschriebenen.

¹⁷ In ihrem Beitrag über Wissensvermittlung und kommunikatives Handeln in der Schule unterscheiden Ehlich und Rehbein (1977: 42–70) sechs Strukturtypen von Aktantenwissen, wobei *Maxime*, *Musterwissen* und *Routinewissen* direkt mit dem Handeln in Institutionen verbunden sind.

Eine solche Schreibhaltung geht aber auch mit einer gewissen Expertise bei der Organisation bzw. Strukturierung von Wissen einher, damit es von den Lesenden adäquat aufgenommen und verarbeitet wird.

Ausgehend von der in Kap. 2.3.1 dargestellten situativen Kommunikation der *Tesine* im italienischen akademischen Kontext lässt sich also eine Tendenz zur Übernahme der Dozentenrolle beobachten, und gleichzeitig aber auch der Anfangsstand einer forschenden Lernhaltung: In der gezielten und geplanten Ausführung der untersuchten sprachlichen Verfahren zeigen die Studierenden, dass sie ihr universitäres (Erfahrungs-)Wissen fruchtbar gemacht haben.

Literatur

- Breindl, Eva (2014): Metakommunikative Konnektoren. In: Breindl, Eva; Volodina, Anna & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin: De Gruyter, 1129–1167.
- Bühlig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Carobbio, Gabriella & 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 (Hrsg.): *Fremdes Wahrnehmen, aufnehmen, annehmen – Studien zur deutschen Sprache und Kultur in Kontaktsituationen*. Frankfurt a.M.: Lang, 289–307.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2004): Handlungs- und Beziehungsaspekte in der Wissenschaftskommunikation ausländischer Studierender. Probleme – Perspektiven. In: Casper-Hehne, Hiltraud & Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Materialien DaF, Heft 69 – Kommunikation in der Wissenschaft*. Regensburg: Fachverband DaF, 57–73.
- Ciliberti, Anna & Anderson, Laurie (a cura di) (1999a): *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: Franco Angeli.
- Ciliberti, Anna & Anderson, Laurie (1999b): Introduzione. In: Ciliberti, Anna & Anderson, Laurie (a cura di): *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: Franco Angeli, 17–28.
- Ehlich, Konrad (1979): *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. 2 Bände. Frankfurt: Peter Lang.

- Ehlich, Konrad (1984/2007): Zum Textbegriff. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 3, New York: de Gruyter, 531–550. (Nachdruck von Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly & Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik*. Hamburg: Buske, 9–25.)
- Ehlich, Konrad (1986/2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 1, 9–28. (Nachdruck von Ehlich, Konrad (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Hartung, Wolfdietrich (Hrsg.): *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 15–40.)
- Ehlich, Konrad (1998/2007): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 1, 29–46. (Nachdruck von Ehlich, Konrad (1998): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. *Deutschunterricht in Japan* 4, 4–24.)
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*, 3 Bände. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977): Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, 36–114.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.): *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.
- Eßer, Ruth (1997): „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Graefen, Gabriele & Moll, Melanie (2007): Das Handlungsmuster *Begründen*: Wege zum Unterricht „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 491–502.
- Heller, Dorothee (2014): Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella & Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 93–114.
- Heller, Dorothee (2018): Textuellbasierte Wissensvermittlung und (vor-)wissenschaftliches Schreiben an italienischen Hochschulen. In: Cirko, Lesław & Pittner, Karin (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, 121–137.

- Heller, Dorothee; Hornung, Antonie & Carobbio, Gabriella (2015): Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation. *Deutsche Sprache* 43, 292–308.
- Hermanns Fritz (1980): Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Bd. 2. München: Fink, 593–607.
- Hoffmann, Ludger (1997): Koordination. In: Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatik der deutschen Sprache*, Bd. 3 Teil H2. Berlin/New York: de Gruyter, 2359–2445.
- Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik*. 3. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Hohenstein, Christiane (2006a): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag*. München: iudicium.
- Hohenstein, Christiane (2006b): Sind Handlungsmuster mehrsprachig? – Erklären im Wissenschaftlichen Vortrag deutsch/japanisch. In: Ehlich, Konrad & Hornung, Antonie (Hrsg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, 155–194.
- Hornung, Antonie (2003): Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter, 347–368.
- Hornung, Antonie (2014): Wissen referieren in der Fremdsprache Deutsch – Tesina und mündliche Präsentation als erste Schritte zum kritischen Denken? In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – *Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 32: 2, 35–56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/11120> (28.9.2019).
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefizite in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster: Waxmann.
- Nardi, Antonella (2017): *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.

- Pieth, Christa & Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt am Main, 31–69.
- Redder, Angelika (1990): *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2007a): Konjunktoren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 483–524.
- Redder, Angelika (2007b): Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Tübingen: Niemeyer, 129–146.
- Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd & Ventola, Eija (Eds.): *Handbook of Interpersonal Communication*, Berlin: De Gruyter.
- Redder, Angelika (2010): Prozedurale Mittel der Diskurs- und Textkonnektivität und das Verständigungshandeln. In: *Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008*. Japanische Gesellschaft für Germanistik. München: iudicium, 45–67.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen & Kameyama, Shinichi (2006): Pragmatik / Pragmatics. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics – Soziolinguistik*, 1. Halbband, Berlin: de Gruyter, 556–588.
- Sorrentino, Daniela (2012): *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Steets, Angelika (2004): Wissenschaftliches Schreiben im studienintegrierten Sprachunterricht. In: Casper-Hehne, Hiltraud & Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Materialien DaF Heft 69 – Kommunikation in der Wissenschaft*. Regensburg: Fachverband Daf, 39–56.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2. revidierte Auflage unter Mitarbeit von Thurmair, Maria; Breindl, Eva & Willkop, Eva-Maria. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Kurzbio: Prof. Dr. phil. Antonella Nardi lehrt Deutsche Sprach- und Übersetzungswissenschaft an der Universität Macerata (Italien). Sie ist Mitherausgeberin der Zeitschrift LEND – Lingua e Nuova Didattica. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Linguistische Pragmatik, akademisches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, vergleichende Wissenschaftssprache (Deutsch-Italienisch), Fachübersetzung und audiovisuelle Übersetzung (Deutsch-Italienisch).

Anschrift:

Antonella Nardi – Professoressa associata
Università degli Studi di Macerata
Dipartimento di Studi Umanistici
via Illuminati, 4
I – 62100 – Macerata
antonella.nardi@unimc.it