

Comitato di direzione

Giancarlo Alfano (Università di Napoli Federico II), Giancarmine Bongo (Università di Napoli Federico II), Francesca Castellano (Università di Firenze), Flavia Cavaliere (Università di Napoli Federico II), Francesco Cotticelli (Università di Napoli Federico II), Nicola De Blasi (Università di Napoli Federico II), Francesco Paolo De Cristofaro (Università di Napoli Federico II), Paolo Donadio (Università di Napoli Federico II), Flavia Gherardi (Università di Napoli Federico II), Rosa Giulio (Università di Salerno), Natasha Leal Rivas (CLA, Università di Napoli Federico II), Angela Leonardi (Università di Napoli Federico II), Simone Magherini (Università di Firenze), Anna Masecchia (Università di Napoli Federico II), Enrico Mattioda (Università di Torino), Andrea Mazzucchi (Università di Napoli Federico II), Francesco Montuori (Università di Napoli Federico II), Salvatore Musto (Università di Napoli Federico II), Matteo Palumbo (Università di Napoli Federico II), Michelangelo Pascali (Università di Napoli Federico II), Antonio Pescapè (Università di Napoli Federico II), Daniela Puolato (Università di Napoli Federico II), Pasquale Sabbatino (Coordinatore, Università di Napoli Federico II), Assunta Scotto Di Carlo (Università di Napoli Federico II), Valeria Sperti (Università di Napoli Federico II), Fabrizia Venuta (CLA, Università di Napoli Federico II), Piermario Vescovo (Università Ca' Foscari Venezia).

Redazione scientifica

Annalisa Castellitti, Gaia Di Girolamo, Fabiana Fiengo, Sara Stifano

Lingue

Italiano, Inglese, Francese, Spagnolo, Tedesco

Caratteri e contenuti della collana

Il progetto della collana si pone come obiettivo la ricerca sull'educazione plurilinguistica che si realizza, secondo le linee del Consiglio d'Europa negli ultimi anni, fugando il rischio dell'autoreferenzialità di una lingua e accentuando l'integrazione con le lingue degli altri popoli. A differenza del multilinguismo, inteso come conoscenza e coesistenza di un numero di lingue in una determinata società, il plurilinguismo comporta il superamento della classificazione delle lingue come mondi mentalmente separati e la scelta strategica di formare una competenza comunicativa fondata sul costante dialogo tra le lingue, che interagendo danno vita a un universo interculturale e inclusivo. In questa ottica le letterature moderne, le scritture per il teatro e il cinema, le traduzioni diventano strumenti per conoscere le forme di narrazione delle singole lingue e le forme comuni tra più lingue, da cui partire per creare comunità internazionali, plurilinguistiche e interculturali. In sinergia con gli obiettivi della Didattica e della Ricerca, la collana si propone di promuovere la Terza Missione delle Università e in particolare dei Centri linguistici di Ateneo, impegnati a valorizzare la conoscenza sul territorio e a realizzare lo sviluppo sociale tramite progetti culturali di co-creazione dei saperi.

Peer Review

Tutti gli E-Book sono sottoposti a un processo di [peer review] che ne attesta la validità scientifica.

Das Deutsche und die soziale Verpflichtung der Wissenschaftssprache

Herausgegeben von Giancarmine Bongo und Alessandra Zurolo

Il tedesco e il vincolo di socializzazione della conoscenza delle lingue scientifiche

A cura di Giancarmine Bongo e Alessandra Zurolo

Federico II University Press



fedOA Press

Das Deutsche und die soziale Verpflichtung der Wissenschaftssprache = Il tedesco e il vincolo di socializzazione della conoscenza delle lingue scientifiche / Herausgegeben von Giancarmine Bongo und Alessandra Zurolo = a cura di Giancarmine Bongo e Alessandra Zurolo. – Napoli : FedOAPress, 2025. – 130 p. ; 24 cm. – (Lingue e Interculturalità, Letterature, Scritture Teatrali e Cinematografiche, Traduzioni, Terza Missione ; 3).

Accesso alla versione elettronica: <http://www.fedoabooks.unina.it>

ISBN: 978-88-6887-327-1

DOI: 10.6093/978-88-6887-327-1

In copertina: August Macke, *Schwungvolle Form* (1912)

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

© 2025 FedOAPress – Federico II University Press

Università degli Studi di Napoli Federico II
Centro di Ateneo per le Biblioteche "Roberto Pettorino"
Piazza Bellini 59-60
80138 Napoli, Italy
<http://www.fedoapress.unina.it/>

Published in Italy

Gli E-Book di FedOAPress sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International

Inhalt | Indice

| | |
|--|-----|
| Giancarmine Bongo, <i>Das Umfeld: Die Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft, das Deutsche als Wissenschaftssprache und die „soziale Verpflichtung der Wissenschaftssprache“</i> | 7 |
| Alessandra Zurolo, <i>Sprache – Gesellschaft – Wissenschaft: einleitende Bemerkungen zu den Beiträgen und Konturen ihrer Interaktion</i> | 13 |
| Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache (ADAWIS) e.V., <i>Überlegungen zu einer Sprachenpolitik in den Wissenschaften</i> | 19 |
| Diskussionspapier „Überlegungen zu einer Sprachenpolitik in den Wissenschaften“ | 21 |
| Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache (ADAWIS) e.V., <i>Riflessioni su una politica linguistica nelle scienze e nelle discipline umanistiche</i> | 29 |
| Documento di discussione “Riflessioni su una politica linguistica nelle scienze” | 31 |
| Giancarmine Bongo, <i>Was ist die „soziale Verpflichtung der Wissenschaftssprache“?</i> | 39 |
| Alessandra Zurolo, <i>Die „soziale Verpflichtung“ des Deutschen in der Medizin: synchrone und diachrone Aspekte</i> | 57 |
| Daniela Sorrentino, <i>Kontroversenkompetenz an der Schnittstelle von Schule und Hochschule in den Naturwissenschaften als Weg zum Mit- und Nebeneinander von Wissenschaftssprachen in der Lehre</i> | 81 |
| Gabriella Carobbio, Antonella Nardi, <i>Erklären in (vor)wissenschaftlichen Texten. Strategien der Wissensvermittlung</i> | 99 |
| Luca Guzzardi, <i>Vincoli epistemici e strategie sociali nelle scienze: due esempi dall'astrofisica</i> | 119 |

- Mocikat, Ralph (2010): „Fertigwissen in der Einheitssprache. Was hat die ‚Bologna-Reform‘ mit Wissenschaftssprache zu tun?“. In: *Forschung und Lehre* 9, 652–653.
- Münch, Ursula / Mocikat, Ralph / Gehrmann, Siegfried / Siegmund Jörg (Hrsg.) (2020): *Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos.
- Rösch, Olga (2020): „Vom Wert der Sprache überzeugt sein: Deutsch als Wissenschaftssprache – geht uns das Bewusstsein für ihre Bedeutung verloren?“. In: *DUZ Wissenschaft & Management* 10, 18–23.
- Rösch, Olga / Tolkienn, Günter-Ulrich / Lehnert, Ralph (2019): „Die Landessprache in der Lehre – welche Bedeutung kommt ihr bei der Internationalisierung zu? Internationalisierung und Landessprachen – Hochschullehre braucht beides!“. In: *Die Neue Hochschule* (DNH) 6, 12–15.
- Schindler, Kirsten / Lehnen, Katrin / Jakobs, Eva-Maria (2006): „Zur Konzeptualisierung von Wissenschaft und Kontroverse bei SchülerInnen und Studierenden“. In: Liebert, Wolf-Andreas / Weitze, Marc-Denis (Hrsg.), *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: transcript Verlag, 81–94.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher (2017): „Stars with Stripes? – SchülerInnen schreiben Kontroversen zu strittigen Fragen der Wissenschaft“. In: *Praxis Deutsch* 1, 42–49.
- Schüler, Lisa (2019): „Eristische Textstrukturen – zwischen Aggregation und Synthese“. In: Steinseifer, Martin / Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.), *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron, 131–164.
- Sorrentino, Daniela (2013): „Akademisch orientierte Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch: Schreibaufgaben und Bewertungskriterien“. In: Dirim, Inci / Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2. Schwerpunkt: Sprache erfassen und bewerten*. Wien: Präsenz Verlag, 193–213.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008): „Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren“. In: Bons, Iris / Kaltwasser, Dennis / Gloning, Thomas (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (Stand: 12.12.2023) (13 Seiten).
- Steinseifer, Martin (2014): „Vom Referieren zum Argumentieren – Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung“. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett Fillibach, 199–221.
- Steinseifer, Martin / Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2019): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Weinrich, Harald (1995): „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft“. In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter, 155–172.

Erklären in (vor)wissenschaftlichen Texten. Strategien der Wissensvermittlung*

Gabriella Carobbio

Università degli Studi di Bergamo

Antonella Nardi

Università degli Studi di Macerata

1. Einleitung

Im Rahmen der Wissenschaftssprachforschung wird in der einschlägigen Literatur für eine praktizierte Mehrsprachigkeit plädiert (vgl. exemplarisch Ehlich 2006, Heller/Hornung/Redder/Thielmann 2015, Bongo 2022). Neben sprachpolitischen Reflexionen (Münch/Mocikat/Gehrmann/Siegmund 2020) zeigen zahlreiche komparatistische Studien (vgl. u.a. Hohenstein 2006, Thielmann 2009, Tzilinis 2011, Heller 2012, da Silva 2014), wie die einzelnen Wissenschaftssprachen über jeweils spezifische Ressourcen verfügen, die den Ausdruck wissenschaftlicher Erkenntnisse und Vorgänge in ihrer Komplexität ermöglichen. Die Pluralität der Wissenschaftssprachen trägt insofern zur Weiterentwicklung der Wissenschaft(en) selbst bei (Ehlich 2011).

Im vorliegenden Beitrag wird auf das sprachliche Handeln des Erklärens in der deutschen Wissenschaftssprache mit dem Ziel eingegangen, seine konkrete Umsetzung in wissenschaftlichen Texten mit Textproduktionen italophoner DaF-Studierenden zu vergleichen und somit potentielle Divergenzen sowie interkulturelle Aspekte ans Licht zu bringen. Zu diesem Zweck werden Textauszüge aus einem wissenschaftlichen Artikel und aus einer studentischen Hausarbeit (einer sogenannten *Tesina*, vgl. Nardi 2017) im Hinblick auf unterschiedliche Realisierungen des Handlungsmusters ERKLÄREN (Hohenstein 2006) untersucht. Aus der Analyse sollen textartspezifische Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Schreibprozessen ermittelt sowie Anregungen für die Didaktik des Deutschen als fremde Wissenschaftssprache formuliert werden.

* Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis der gemeinsamen Diskussion. Gabriella Carobbio hat die Abschnitte 1, 2, 3 und 4, Antonella Nardi die Abschnitte 5 und 6 verfasst.

2. Erklären in der Wissenschaftskommunikation

Das Erklären stellt eine Dimension sprachlichen Handelns dar, die der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens sowohl in der Kommunikation zwischen Experten als auch in Lehr-Lern-Kontexten zugrunde liegt. Ähnlich wie andere sprachliche Verfahren, wie etwa das Erläutern und das Begründen, aber auch das Beschreiben und das Berichten, geht das Erklären von einer Differenz zwischen den Wissensbeständen von Sprecher (S) und Hörer (H)¹ aus, die sprachlich bearbeitet wird. Die Spezifik des Erklärens wird in funktional-pragmatischen Studien (Rehbein 1982, Ehlich 2009, Hohenstein 2006, 2009; Redder 2012, Nardi 2017, da Silva 2023) theoretisch und empirisch untersucht, und zwar unter Berücksichtigung der sprecherseitigen und der hörerseitigen Perspektive.² Wenn das Erklären grundsätzlich im sprachlichen Handeln von S angesiedelt ist, muss sich H seinerseits mit der mentalen Aktivität des Verstehens auseinandersetzen (Ehlich 2009). In diesem „Erklären-Verstehen-Zusammenhang“ erfolgt eine Sinnübertragung: „Erklären als Sinnübertragung ist ein Prozess der Weitergabe einer *Sinnerfahrung*, die auf seitens des Sprechers gemacht wurde und so für ihn vorhanden ist, auf einen Hörer, der diese Erfahrung so noch nicht gemacht hat“ (Ehlich 2009: 16-17). H muss allerdings schon über bestimmte Kenntnisse verfügen, die das sprecherseitige Erklären nachvollziehbar machen. Wenn im wissenschaftlichen Austausch unter Experten ein bestimmtes Wissensniveau auf der Hörerseite vorausgesetzt werden kann, liegen beim Erklären im didaktischen Umfeld z.T. andere Mechanismen der Wissensvermittlung und -aneignung vor (Kiel 1999, Wiesmann 1999, Nardi 2017), die auch interkulturelle Aspekte mit einbeziehen (Hohenstein 2009). Im vorliegenden Beitrag werden beide Typologien von Handlungskonstellation (Expertenkommunikation, Lehr-Lern-Szenarien) am Beispiel von konkreten Umsetzungen erklärenden Handelns näher betrachtet.

¹ Handlungstheoretisch stellen S und H keine Kommunikationsrollen dar, die sich durch das Turn-Taking austauschen können (S wird H und H wird S), sondern gelten als „systematischer Sprecher“ und „systematischer Hörer“ (Guckelsberger 2005: 20), d.h. jeweils als derjenige Akteur, der eine sprachliche Handlung unternimmt (S) und als derjenige, der aufgefordert wird, diese Handlung zu rezipieren und nachzuvollziehen (H). Im Rahmen einer „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich 1983: 32) – wie es bei Texten der Fall ist – sind S und H als Autor und Leser eines Textes zu verstehen. Das generische Maskulinum gilt dabei als allgemeine Personenbezeichnung für alle Geschlechter.

² Damit gemeint sind auch die schreiberseitige und die leserseitige Perspektive, s. Fußnote 1.

3. Das Handlungsmuster ERKLÄREN (Hohenstein 2006)

In ihrer Studie zu deutschen und japanischen wissenschaftlichen Vorträgen ermittelt Hohenstein (2006) die sprachlichen Mittel sowie die dahinterstehenden mentalen Prozesse, die die institutionelle Kommunikation zwischen S und H beim Erklären charakterisieren. Dabei wird gezeigt, wie das Erklären nicht nur dem Ausdruck von Kausalvorstellungen und Argumentation, sondern dem systematischen Auf- und Ausbau von Wissen dient, und zwar in einer artikulierten Struktur, die handlungstheoretisch betrachtet als Handlungsmuster bezeichnet wird (vgl. Abb. 1).³

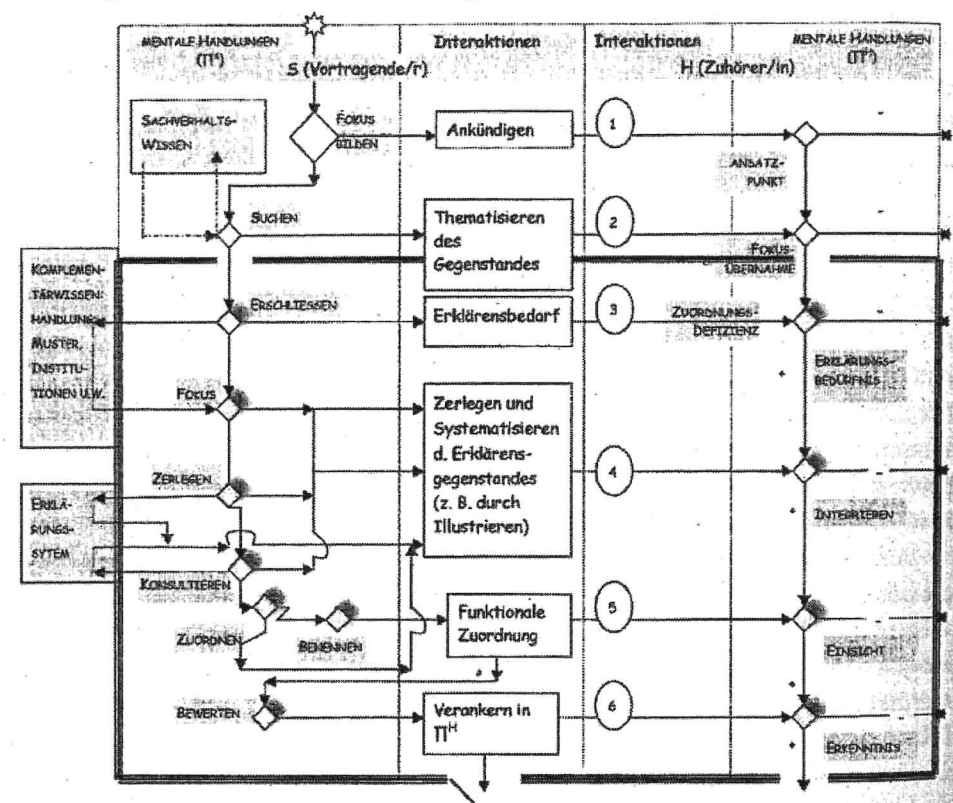


Abb. 1: Das Handlungsmuster Erklären im wissenschaftlichen Vortrag (Hohenstein 2006: 260).

³ Handlungsmuster (HM) sind sedimentierte, durch die Rekursivität sprachlicher Verfahren entstandene Makrostrukturen des sprachlichen Handelns, deren theoretische Rekonstruktion der „reflektiert-empirischen Detailarbeit“ (Ehlich 1986: 133) der sprachwissenschaftlichen Forschung zu verdanken ist. Als „Abbildungen gesellschaftlicher Verhältnisse in sprachlicher Form“ (Ehlich 1986: 132) sind HM als eine analytische Kategorie zu verstehen, die darauf abzielt, die Kommunikation zwischen S und H nicht nur auf der sprachlichen Oberfläche, sondern auch unter Berücksichtigung ihrer mentalen Bereiche (II-Bereiche) zu beschreiben.

Im Muster werden die sprachlichen und mentalen Aktivitäten von S (Vortragende/r) und H (Zuhörer/in) abgebildet. Aus Platzgründen wird im Folgenden nur auf die Musterpositionen fokussiert, die im verbalen Bereich von S (Mitte des Diagramms) situiert sind.⁴ Das ERKLÄREN im wissenschaftlichen Vortrag kann zunächst durch eine Ankündigung wie z.B. „Jetzt komme ich zu X“ oder „Ich möchte nun auf X eingehen“ eingeleitet werden. Darauf folgt die Thematisierung des Erklärensgegenstandes, die das Eintreten in das eigentliche Muster darstellt. S etabliert einen Erklärensgegenstand, weil er ein spezifisches Wissensdefizit von H aufgrund seiner fachwissenschaftlichen Spezialisierung präsupponiert, und verspricht einen entsprechenden Erklärensbedarf. Die nachfolgenden Musterpositionen stellen die Kernphase des Erklärens dar. S zerlegt den Erklärensgegenstand in seine konstitutiven Bestandteile (z.B. durch Illustrieren), damit sie zugänglicher für H werden, und ordnet sie dann funktional zu, indem sie auf die Zweckbestimmung des Erklärens zurückgeführt werden. Das erklärte Wissen kann somit nun in seiner Funktionalität als Erkenntnis im Wissensbereich von H verankert werden – und dadurch wird das Muster abgeschlossen. Auch wenn dieses Muster für die Diskursart ‚wissenschaftlicher Vortrag‘ konzipiert wird, ist es unseres Erachtens auch auf die Textarten ‚wissenschaftlicher Artikel‘ und ‚Tesina‘ insofern anwendbar, weil beide Sprachproduktionen – d.h. Reden sowie Texte – keine Interaktion zwischen den Aktanten zulassen, was S in die Lage versetzt, antizipierend zu bestimmen, wo Erklärensbedarf bei H besteht.

4. Ein Beispiel von ERKLÄREN in einem wissenschaftlichen Artikel

Die Umsetzung des Handlungsmusters ERKLÄREN kann zunächst konkret anhand eines wissenschaftlichen Artikels veranschaulicht werden. Zu diesem Zweck wird hier exemplarisch ein Auszug aus dem Aufsatz „Wie gut verständlich sind Bedeutungsbeschreibungen in Wörterbüchern?“ von Schmidlin (2021) kommentiert, der im Sammelband der Akten der Jahrestagung des

⁴ Es ist hier zu beobachten, wie die Spalte des verbalen Bereichs von H im Muster leer bleibt. H kommt tatsächlich in einer „intern zerdehnten Sprechsituation“ (Hohenstein 2006: 179) wie beim wissenschaftlichen Vortrag nicht zum Wort. Trotz der Kopräsenz der Aktanten kann nur S seine Rede halten, wobei keine direkte Rückkopplung von H möglich ist. Das löst eine besondere Interaktionsform aus, die Aspekte der Textualität und der Diskursivität vermischt. Dieses Merkmal macht das Muster gut anwendbar auch für die Beschreibung erklärenden Handelns in Texten (s. auch Nardi 2017).

italienischen Germanistenverbandes (Associazione Italiana di Germanistica – AIG) von 2019 zu Theorien und Praktiken der Übersetzung in der europäischen Germanistik enthalten ist. Im Folgenden wird insbesondere auf das Kapitel 3 fokussiert, in dem die Autorin das Adjektiv als lexikographisches Phänomen vorstellt. Als Ansatzpunkt des ERKLÄRENS gilt schon die abschließende Formulierung im Kapitel 2 zu „Syntax und Semantik in der Bedeutungsbeschreibung“, bei der die Autorin den Inhalt des nachfolgenden Kapitels ankündigt:

(1) [...] Im Weiteren werde ich übergehen zu den Adjektiven und den Problemen ihrer lexikographischen Bedeutungsbeschreibung.

Durch diese autokomentierende Sprechhandlung (Carobbio 2015) werden die Probleme der lexikographischen Bedeutungsbeschreibung von Adjektiven als Erklärensgegenstand eingeleitet. Diese Information wird auch syntaktisch durch eine Ausklammerung markiert (*werde ich übergehen zu...*). Das Kapitel 3 eröffnet sich mit der Thematisierung des Erklärensgegenstandes, d.h. Adjektive in der Metalexikographie:

(2) Adjektive sind in der deutschen Metalexikographie noch weit weniger gut untersucht worden als Nomen – abgesehen von einem Beitrag von Harras (1982) zur Lexikographie der Befindlichkeitsadjektive sowie der Dissertation von Gondolph (2011) zur lexikographischen Darstellung der Adjektivsyntax. Das hat auch damit zu tun, dass die scholastisch-aristotelische Tradition v.a. mit Nominaldefinitionen assoziiert wird.

Die Forschung in diesem Bereich wird als lückenhaft vorgestellt, wobei die Autorin auf die wenigen lexikographischen Arbeiten hinweist, bei denen das Adjektiv in den Vordergrund rückt. Es wird auch eine Begründung gegeben, warum Adjektive so vernachlässigt wurden (*Das hat auch damit zu tun, dass...*), und dabei deiktische bzw. deiktisch basierte Elemente (*das, damit*; vgl. Redder 2010) eingesetzt, die für die Textkonnektivität funktional sind und zur Steuerung der Leserrezeption beitragen. Aus der Thematisierung des Erklärensgegenstandes erschließt sich der Erklärensbedarf, die Wortart ‚Adjektiv‘ näher zu konturieren. Das erfolgt durch das Eintreten in die Kernphase des Erklärens, d.h. das Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstandes in Bestandteile, in kleinere Einheiten, die vom Leser verarbeitet werden können.

(3) Das Adjektiv ist grammatikographisch gesehen eine relativ junge Wortart (vgl. Eichinger 2007: 143). Erst die mittelalterlichen Lateinogrammatiken ab dem 12. Jahrhundert führten eine regelmässige Unterscheidung in Nomen substantivum und Nomen adjectivum ein (Spitzl-Dupic 2011: 2). Was wir heute Adjektiv nennen, blieb aber bis im 18. Jahrhundert in der nomi-

nalen Kategorie. Mit Beobachtungen zur Valenz von Adjektiven und zu seinen verschiedenen syntaktischen Funktionen sowie zu ersten Bildungen semantischer Klassen verselbständigte sich das Adjektiv grammatikographisch zunehmend als eigene Wortartenkategorie.

Zunächst beobachtet die Autorin in Anlehnung an Eichinger, dass das Adjektiv eine „relativ junge Wortart“ ist. Was „relativ jung“ bedeutet, wird in den nachfolgenden Ausführungen erläutert. Vor allem mittels Temporalangaben (*erst... ab dem 12. Jahrhundert, heute, bis im 18. Jahrhundert*) werden Entwicklungen in der Erforschung von Adjektiven dargestellt. Der Zerlegung folgt die Systematisierung der gewonnenen Erkenntnisse, indem resümierend festgestellt wird, dass die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Forschung zur Etablierung des Adjektivs als eigene Wortartenkategorie geführt haben (*Mit Beobachtungen zur [...] verselbständigte sich das Adjektiv grammatikographisch zunehmend als eigene Wortartenkategorie*). In diesem Zusammenhang spielen kohäsions- und kohärenzstiftende Elemente eine wichtige Rolle. Lexikalische Rekurrenz mittels der Wiederholung von Fachwörtern wie etwa *grammatikographisch* oder *Wortart*, die Kernbegriffe des erklärten Gegenstandes darstellen, agiert auf der Ebene der Textkohäsion; Bezeichnungen wie *syntaktische Funktionen* und *semantische Klassen* bilden eine semantische Kontinuität mit den in Kapitel 2 ausgeführten Inhalten und tragen somit zur Kohärenz des gesamten Textes bei.

Dem Zerlegen und dem Systematisieren dienen auch weitere sprachliche Verfahren, wie z.B. das „illustrative Listen“ (Hohenstein 2006: 255) und das Herstellen von semantischen Relationen durch Isotopieketten. Im anschließenden Diskursauschnitt erklärt die Autorin, was das Adjektiv als Wortklasse schwierig erfassbar macht:

(4) Was das Adjektiv als Wortklasse schwierig erfassbar macht, ist seine funktionale Nähe zum Adverb, zur Adkopula und zur Konversion zum Substantiv. Aber auch zu den Verben besteht via Partizipien eine grosse Nähe, was im Zustandspassiv besonders gut sichtbar wird: „Ich bin erleichtert.“ Schliesslich führt die enge Verbindung von Adjektiven mit der Grösse, die sie modifizieren bzw. qualifizieren, zu einer Fülle semantischer Kategorien, in welche Adjektive eingeteilt werden können.

Die Argumentation hier ist, dass das Adjektiv so eng mit anderen verwandten bzw. ko-okkurierenden Wortarten verbunden ist, dass es sich nur schwierig davon abgrenzen lässt. Die Autorin listet die Faktoren auf, die die Schwierigkeit von Adjektiven ausmachen und verwendet dabei neben Konnektoren wie *aber auch* und *schliesslich* bestimmte kohärenzstiftende Wörter, wie *schwierig* und *Fülle*, die auf den Aspekt der Schwierigkeit hindeuten und eine Isotopiekette mit semantischem Merkmal [+schwierig] bilden. Eine an-

dere Isotopiekette umfasst Ausdrücke wie *funktionale Nähe*, *grosse Nähe* und *enge Verbindung*, die sich dagegen auf den Zusammenhang zwischen Adjektiven und anderen Wortarten wie z.B. Adverbien oder Partizipien beziehen und das semantische Merkmal [+nah] aufweisen.

Die Autorin geht dann auf die Frage der lexikographischen Beschreibung von Adjektiven ein. Sie illustriert zunächst, dass die Mehrheit deutscher Adjektive nicht zum Kernbestand des deutschen Wortschatzes gehören, sondern Ableitungen z.B. von Nomen mittels Suffix *-ig*, *-lich* und *-isch* sind. Im Fall abgeleiteter Adjektive wird im Wörterbuch meistens „gar nicht über die eigentliche Bedeutung Auskunft gegeben, sondern darüber, wie das Adjektiv gebildet ist“ (z.B. „Lagerfähig“: ‚zur Lagerung geeignet‘, Schmidlin 2021: 92). Nach dieser Exemplifizierung, die hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben wird, wird folgende selbstbeantwortete Frage (vgl. Carobbio/Heller/Di Maio 2013) formuliert:

(5) Ist es überhaupt nötig, Adjektive, die nicht zum Kernbestand gehören, lexikographisch zu beschreiben? Eigentlich könnte man bei vielen abgeleiteten Adjektiven anstelle einer Erklärung auf die Herleitung verweisen (vgl. Smith 1980: 31) und die Bedeutungsbeziehung mit einer Formel beschreiben, z.B. ‚die NP betreffend‘. Dagegen ist allerdings einzuwenden, dass sich der semantische Gehalt des lexikalischen Morphems des betreffenden Adjektivs durch seine Ableitung verändern kann. Häuslich ist eben nicht das Haus betreffend, sondern das Zuhause, die Familie, den Haushalt betreffend. Zudem müssten Veränderungen der morphologischen Struktur durch die Ableitung berücksichtigt werden. Dass abiotisch von Abiose kommt, ist jemandem, der mit griechisch-lateinischem Wortbau nicht vertraut ist, nicht unmittelbar einsichtig.

Nach der Darstellung der Schwierigkeiten, die die lexikographische Beschreibung von Adjektiven mit sich bringt, stellt die Autorin die Frage, ob sie überhaupt nötig ist. Durch diese Frage wird das bereits erklärte Wissen funktional zugeordnet, indem deutlich gemacht wird, inwiefern all die vermittelten Informationen zur Wortart ‚Adjektiv‘ relevant für die Fragestellung der Arbeit sind. In den nachfolgenden Ausführungen setzt sich die Autorin mit der einschlägigen Literatur auseinander und versucht, ihre Position für die lexikographische Beschreibung von Adjektiven durch Beispiele zu untermauern (vgl. etwa die Exemplifizierungen von *häuslich* und *abiotisch*). In den angeführten Argumenten lassen sich eristische Strukturen (Ehlich 1993, da Silva 2014) erkennen, die die Strittigkeit des dargestellten wissenschaftlichen Wissens versprachlichen (*eigentlich könnte man verweisen, dagegen ist allerdings einzuwenden, zudem müssten Veränderungen berücksichtigt werden*).

Zum Schluss kommt die Autorin zur Verankerung der erklärten Elemente im Wissensbereich des Lesers, die der letzten Musterposition im Handlungsmuster ERKLÄREN entspricht:

(6) Man hat also weiterhin gute Gründe für die lexikographische Bedeutungsbeschreibung von Adjektiven – zumindest von den lexikalisierten und morphologisch nicht vollständig transparenten.

Die Verankerung erfolgt dabei durch das Legitimieren der Forschungsfrage, die durch sprachliche Mittel der Begründung (*also, weiterhin, gute Gründe*) ausgedrückt wird.

Das Beispiel zeigt, wie das Handlungsmuster ERKLÄREN im Illokutionsverbund mit anderen explanativen Sprechhandlungen (Hohenstein 2009) wie etwa Erläuterungen, Exemplifizierungen und Begründungen realisiert wird. In diesem artikulierten Bild sprachlicher Ressourcen lassen sich anhand des analysierten Textauszugs bestimmte Verfahren beobachten, die sich als zentral für die Umsetzung des Musters in ein wissenschaftlichen Artikel erweisen, darunter z.B. das Zusammenspiel von Erklären und eristischen Strukturen, vor allem in den anfänglichen und abschließenden Phasen (Thematisierung des Erklärensgegenstandes, Funktionale Zuordnung), und die Verwendung zahlreicher kohäsions- und kohärenzstiftende Elemente in der Phase des Zerlegens und des Systematisierens, die die Funktion haben, den inneren Zusammenhang der dargestellten Inhalte auf propositionaler und semantischer Ebene festzuhalten.

5. ERKLÄREN im vorwissenschaftlichen Schreiben. Beispiele aus einer Tesina

Im Folgenden wird die Realisierung des Handlungsmusters ERKLÄREN anhand einer studentischen Hausarbeit analysiert. Ausgehend von einem kurzen Überblick über den Stellenwert der *Tesina* im universitären Kontext in Italien werden dann erklärende Passagen aus einer gewählten Arbeit untersucht, um besondere Merkmale beim Durchlaufen des Musters zu zeigen, z.B. Abweichungen bzw. Schwierigkeiten bei seiner Umsetzung, das Vorkommen weiterer supportiver Sprechhandlungen sowie der eventuelle Einfluss von diskursiven Praktiken akademischer Lehre auf das Verfassen der Hausarbeit.

5.1 Die Tesina im Fach Deutsch als fremder Wissenschaftssprache in Italien

Im italienischen akademischen Kontext können studentische Hausarbeiten als Formen vorwissenschaftlichen Leistungsnachweises zu einem Fachkurs verfasst werden und stellen damit eine Alternative zur mündlichen Prüfung dar. Die akademischen *Tesine* weisen im italienischen Universitätskontext noch keine feste Tradition auf; in der Regel werden sie in den Geisteswissen-

schaften, in der fremdsprachlichen Ausbildung häufiger als in anderen Fachbereichen, und auf Anregung der entsprechenden Dozierenden geschrieben.

Das Schreiben der *Tesina* in der Fremdsprache stellt Studierende vor große Herausforderungen:⁵ Einerseits müssen sie sich mit fremdsprachlich-stilistischen Problematiken konfrontieren (u.a. Graefen 2015, 2016), andererseits stellen sie sich mit wissenschaftlichen Konventionen der fremden Sprache und Kultur auseinander (u.a. Ehlich 1993, 1995, 1999; Moll/Thielmann 2022). Die in den *Tesine* behandelten Themen hängen inhaltlich mit dem in den entsprechenden Kursen vermittelten und erarbeiteten Fachwissen eng zusammen.

Die im Folgenden analysierte studentische *Tesina* stammt aus einem Korpus von 160 Hausarbeiten (Umfang über 750.00 Tokens) italophoner Studierenden, das im Rahmen des Projekts „Tesina auf Deutsch“ seit dem Sommersemester 2010 gesammelt wird. Die im Korpus enthaltenen *Tesine* dienen als Leistungsnachweis zu zwei Kursen, die im Masterstudium „Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale“ (Ausgangsniveau C1) an der Universität Macerata angeboten werden. Die zwei Kurse finden im Rahmen der Übersetzer Ausbildung statt und betreffen jeweils die Fachübersetzung (im ersten Jahr) und die audiovisuelle Übersetzung bzw. die Untertitelung (im zweiten Jahr).

Aus einer vorausgehenden Studie (Nardi 2017: 76–194) geht hervor, wie sich ERKLÄREN als das am häufigsten auftretende Handlungsmuster in den untersuchten studentischen Arbeiten erweist und somit eine relevante Rolle beim studentischen vorwissenschaftlichen Schreiben spielt. Das wird besonders in den theoretischen Teilen der *Tesine* deutlich, in denen sich das Durchlaufen von ERKLÄREN als eine Art roter Faden durch die Texte zieht und das illokutive Grundgerüst der gesamten Texte bildet.

5.2 Beispiele von ERKLÄREN in einer studentischen Tesina

Der Titel der untersuchten *Tesina*, „Die Analyse der politischen Sprache am Beispiel von der Untertitelung einer Bundestagsrede“⁶, fokussiert einen bestimmten inhaltlichen Hauptgegenstand, die politische Sprache, der im ersten Kapitel („1. Theoretische Grundlagen“) theoretisch behandelt wird. Die unten angeführten Beispiele sind dem ersten Unterkapitel entnommen,

⁵ Zu empirischen Studien über akademisches Schreiben im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch s. u.a. Hornung (2003, 2014); Sorrentino (2012); da Silva (2015); Nardi (2017, 2020, 2022); Heller (2018); Carobbio/Furneri (2019).

⁶ Die Beispiele aus der *Tesina* werden in ihrer unkorrigierten Originalfassung zitiert.

dessen Titel „1.1 Rolle und Funktionen der politischen Sprache“ lautet. Die Zwischenüberschrift kündigt eine eingrenzende Spezifizierung des gewählten Objektbereiches an; die zwei thematischen Komponenten (Rolle und Funktionen der politischen Sprache) sollten den Fokus des Abschnitts bilden und als Erklärensgegenstand gelten.

In Beispiel 7 steigt die Studentin ins Handlungsmuster ERKLÄREN ein und zerlegt das Objekt des Erklärens in seine Bestandteile bzw. systematisiert sie:

(7) Sprache und Politik sind eng miteinander verknüpft. Wie wichtig die Rolle der Sprache in der Politik ist, kann man fast täglich feststellen: Die Sprache ist das Mittel, mit dem politische Akteure Meinungen ausdrücken, begründen, kritisieren, Ideen stützen, über irgendwelches Thema streiten und ihre eigene Position vertreten. Die Sprache ist auch das Mittel, durch das Politiker Ideologien übermitteln. „Sprache ist nicht nur irgendein Instrument der Politik, sondern überhaupt erst die Bedingung ihrer Möglichkeit.“ (Girnth 2015, S.1) [...] Wenn Politiker die Sprache politisch gebrauchen, und zwar wenn sie die Sprache für ihre Machtkämpfe nutzen, um Menschenmeinungen zu beeinflussen und um die Mehrheit zu gewinnen, kann man von „politischer Sprache“ sprechen.

Der Einstieg geschieht mittels einer Assertion über die enge Verbindung zwischen Sprache und Politik, durch die der Erklärensgegenstand thematisiert wird. Anschließend formuliert die Studentin einen indirekten Fragesatz (*wie wichtig die Rolle der Sprache in der Politik ist*). Die Frage wird von der Schreibenden durch den Aussagesatz *kann man fast täglich feststellen* und eine folgende Auflistung von Beispielen beantwortet. Solche Frageformulierungen, die selbst beantwortet werden, treten oft als sprachliche Verfahren beim Dozentenvortrag in akademischen Vorlesungen auf (Carobbio/Heller/Di Maio 2013: 77). Ihr kommunikativer Zweck ist dabei nicht, ein Wissensdefizit seitens der Sprechenden zu beseitigen, was die eigentliche Funktion einer Frage in einer Interaktion sein sollte. Vielmehr wird die Frageformulierung im Lehr-Lern-Diskurs didaktisch funktionalisiert, um Verstehensprozesse bei den Studierenden hinsichtlich des zu vermittelnden (Fach-)Wissens auszulösen. Die *Tesina*-Schreibende scheint an dieser Stelle dieses dozentenseitige diskursive Verfahren übernommen zu haben, um einen Erklärungsbedarf bezüglich des Erklärensgegenstands zu erschließen und ein Erklärungsbedürfnis bei den Lesenden zu erzeugen. Der Zweck der Frageformulierung besteht also darin, eine Erläuterung einzuführen, und zwar in Form eines illustrativen Listens von Sprechhandlungen, die politische Akteure mittels der Sprache vollziehen.⁷ Mit dem illustrati-

⁷ Die gleiche Zweckbestimmung von Frageformulierungen in Dozentenvorträgen wird von Carobbio/Heller/Di Maio (2013: 84) diskutiert.

ven Listen beginnt die Phase der Zerlegung des Erklärensgegenstandes, die die Schreibende durch das Zitieren einschlägiger Literatur fortsetzen möchte. Das uneingeleitete Zitat hilft aber nicht weiter, ihre Aussagen zu untermauern, sondern führt einen weiteren Aspekt der Sprache in der Politik ein, d.h. Sprache als existentielle Bedingung der Politik, wobei die Thematisierung der Sprache als Mittel, wie bis jetzt die Rede war, in den Hintergrund rückt.

Dem Zitat folgt eine kurze Ausführung über sprachliches und metasprachliches Handeln in der Politik ([...] in Beispiel 7), die hier weder zitiert noch kommentiert wird, die aber wieder eine Perspektivenänderung bei den Lesenden bewirkt. Eine solche Verallgemeinerung – statt einer Fokussierung auf das eigentliche Thema der *Tesina*, wie man erwarten würde – entspricht dem Bedürfnis italienischer Studierenden, die Breite ihres „enzyklopädischen Wissens“ zu zeigen, was nicht immer funktional zur Fragestellung der Arbeit ist (vgl. Nardi 2017: 215).

Schließlich versucht die Schreibende durch einen wenn-(dann)-Satz den Begriff „politische Sprache“ – der wiederum erläutert wird (*und zwar, um... zu*) – für ihre Zwecke zu funktionalisieren. Diese funktionale Zuordnung erfolgt aber nur zum Teil, weil die angesprochenen Begriffe (Machtkämpfe, Meinungsbeeinflussung) noch nicht im Text behandelt wurden und daher für den Lesenden neu sind.

Aus handlungstheoretischer Perspektive zeigt Beispiel 7 den Vollzug der ersten fünf Positionen von ERKLÄREN, mit einem Schwerpunkt auf das Zerlegen bzw. Systematisieren des Erklärensgegenstands in seine Bestandteile. Es werden mehrere Objektaspekte angedeutet, aber auf der Ebene der Textplanung nicht konsequent und kohärent miteinander verknüpft: Der Übergang vom Aspekt „Sprache als Mittel“ zum Aspekt „Sprache als Bedingung der Politik“ (Zitat) fehlt. Die daran anschließende Ausführung über metasprachliches Handeln unterbricht das Systematisieren der schon erwähnten Aspekte durch eine Fokusänderung.

Der Abschnitt zeigt auch Schwierigkeiten im Umgang mit den sprachlichen Ressourcen alltäglicher Wissenschaftssprache (AWS). Die Formulierung der Assertion *kann man fast täglich feststellen* stellt einen ungeschickten Versuch dar, das Thema der *Tesina* einzuleiten. Der anschließende Doppelpunkt, der in der Arbeit als explikatives Mittel häufig gebraucht wird, zeigt einen Mangel an Sprachmittel der Satzverknüpfung mit kohäsionsstiftender Funktion. Die zwei oben genannten Fokusänderungen werden außerdem nicht angemessen eingeleitet und die Lesenden werden daher sprachlich nicht adäquat auf den Perspektivenwechsel vorbereitet. Beim Schreiben gebraucht die

Studentin ferner Verfahren dozentseitigen Wissenstransfers, wie die schon erwähnte Frageformulierung und das verstehensbearbeitende *und zwar*⁸ im letzten Absatz.

Mit einem ähnlichen Verfahren widmet sich dann die Schreibende der Einführung der zweiten Komponente des Erklärensgegenstands, und zwar der Funktionen politischer Sprache.

(8) Aber, was sind die Funktionen der politischen Sprache? Die Grundfunktionen der politischen Sprache sind vier. Die zentrale Funktion politischer Sprache ist ohne Zweifel die Überredung oder Persuasion. Ziel der Sprachverwendung in der Politik ist Zustimmungsbereitschaft und in diesem Sinne ist politische Sprache irgendwie der Werbesprache ähnlich. Politiker versuchen „mit Hilfe sprachlicher Mittel die Meinungen und Einstellungen der Adressaten zu beeinflussen und Vertrauen in die Richtigkeit des Gesagten und die handelnden Akteure zu schaffen.“ (Girnth, 2015, S. 46) Deswegen ist es für politische Akteure fundamental, persuasiv zu sein. Da die persuasive Funktion und die informative Funktion sich oft vermischen, kann man auch von informativ-persuasive Funktion sprechen. Sie kennzeichnet Texte wie zum Beispiel Debattenreden, Wahlreden, Wahlslogans usw. Die Tatsache, dass die persuasive Funktion in der gegenwärtigen Sprachverwendung in der Politik zentral ist, zeigt, dass die Sprache in der Politik eng mit der Ausübung und Kontrolle von Macht verbunden ist.

Den Übergang von einer Komponente (Rolle) zur anderen (Funktionen) markiert die Studentin mittels des Konnektors *aber*, um den Lesenden einen Themawechsel zu antizipieren. Die Einleitung des neuen Themas erfolgt wieder durch eine Frageformulierung, diesmal durch eine direkte Frage, die ein Erklärungsbedürfnis bei den Lesenden erzeugen soll. Der Zweck der Frageformulierung ist auch in diesem Fall, die leserseitige Aufmerksamkeit auf die folgende erklärende Ausführung zu lenken.

Der Einstieg ins ERKLÄREN erfolgt durch die Ankündigung einer Klassifikation der vier Grundfunktionen politischer Sprache. Diese werden aber nicht im Voraus aufgelistet, sondern es wird direkt auf die erste eingegangen, d.h. die *persuasive*. Die persuasive Funktion der Sprache wird *ohne weiteres* als *zentral* bewertet. Durch die Versprachlichung der Zweckbestimmung politischer Sprache als Erzeugung von Zustimmungsbereitschaft spricht die Schreibende eine Funktionalität des Erklärensgegenstands an. Anschließend stellt sie einen Vergleich zwischen der politischen Sprache und der Werbesprache an, der mit dem Indefinitum *irgendwie* (... *ähnlich*) eingeleitet wird. Durch die vergleichende Anknüpfung an das vermutlich schon etablierte Wissen der Lesenden über Werbesprache versucht die Schreibende, das Objekt des

⁸ Über dozentseitige Verfahren der Unterstützung studentischer Prozessierung vermittelten Wissens im italienischen universitären Kontext s. Heller (2014).

Erklärens im leserseitigen Wissen zu verankern. Das folgende Zitat aus der einschlägigen Literatur illustriert, wie Politiker versuchen, durch Sprache Zustimmungsbereitschaft zu schaffen.

Die Absicht, das Erklären über die persuasive Funktion politischer Sprache zu schließen, zeigt die Studentin im nachfolgenden Satz, der durch den deiktisch basierten Konnektor *deswegen*⁹ eingeleitet wird (*Deswegen ist es für politische Akteure fundamental, persuasiv zu sein*). Dabei bezeichnet sie es als *fundamental* für Politiker, persuasiv zu sein und greift dadurch wieder auf bewertende Merkmale zurück. Im weiteren Textverlauf wird das Erklären der persuasiven Sprachfunktion durch die Hinzufügung eines weiteren Merkmals, d.h. die Kopplung mit der informativen Funktion, nicht geschlossen sondern fortgesetzt. Darauf folgt ein illustratives Listen von Beispielen für informativ-persuasive Texte. Zum Schluss wird das schon erwähnte Merkmal der Zentralität der persuasiven Funktion politischer Sprache wiederaufgenommen und mit der Ausübung bzw. der Kontrolle von Macht funktional in Zusammenhang gebracht.

Handlungstheoretisch zeigt das zweite Beispiel die Durchführung aller Positionen vom Muster ERKLÄREN mit besonderem Fokus auf Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstands. Mit dem Versuch, das Objekt des Erklärens durch einen Vergleich mit einem Gegenstand der gleichen Wissensdomäne im leserseitigen Wissen zu verankern, übernimmt die Schreibende ein Verfahren, die Synkrise¹⁰, die in der Didaktik üblich ist (Kiel 1999: 111–113; vgl. auch Hohenstein 2006: 87–88). Weitere sprachliche Verfahren werden verwendet, die an didaktische Routinen erinnern: Außer der schon oben erwähnten selbstbeantworteten Frageformulierungen mit verstehensorganisierendem Zweck, auch das operative Sprachmittel *aber*, das eine erwartungsbearbeitende Leistung erbringt und an Wendungs- bzw. Umbruchsphasen funktional eingesetzt wird (vgl. Redder 2007: 498).

Schwierigkeiten in der Anwendung alltäglicher Wissenschaftssprache, wie häufige Wiederholungen und einfache, nicht prägnante und auch nicht vollständige Formulierungen sowie der Gebrauch von Bewertungsausdrücken kommen auch in diesem Abschnitt vor. Außerdem fällt im Text das Auftreten

⁹ Durch den anadeiktischen Teil des Sprachmittels (*des-*) wird schon Gesagtes re-fokussiert und es als Basis für in diesem Fall begründendes Neuesagtes (*-wegen*) gemacht.

¹⁰ Die „Synkrise“ wird hier als der abschließende Schritt zum Erklären als Lehr-Lern-Prinzip verstanden. Der ganze Prozess besteht aus der Trias *Analyse*, *Synthese* und *Synkrise* (Kiel 1999: 111 in Anlehnung an Comenius 1960: 179–183).

vom Indefinitum „irgendwie“ in der Vergleichsformulierung auf, das Unbestimmtheit und Vagheit ausdrückt. Indefinita sind Sprachmittel, „mit denen eigenständig auf personale oder personal vorgestellte Größen oder auf Dinge (*etwas*) Bezug genommen wird, ohne sie zugleich charakterisieren zu können“ (Hoffmann 2021: 148). Die Verwendung dieses Ausdrucks signalisiert, dass die Schreibende den Vergleich zwischen der politischen und der Werbesprache nicht präzise bzw. nicht weiter bestimmen kann.

Auf die sukzessive Erklärung der weiteren drei Funktionen politischer Sprache – der regulativen, poskativen und integrativen Funktionen – wird hier nicht eingegangen, auch weil die Schreibende einem ähnlichen wissens-transferierenden Schema wie beim Erklären der persuasiven Funktion folgt.

Die nächsten zwei Beispiele (9 und 10) gehören zum abschließenden Absatz des Unterkapitels.

(9) Jedenfalls, obwohl die Sprache eine große Bedeutung in der Politik hat, ist sie nicht die Politik selbst und man soll zwischen „Darstellungspolitik“ und „Entscheidungspolitik“ unterscheiden: die Darstellungspolitik ist die öffentliche, medienvermittelte Politik, während die Entscheidungspolitik normalerweise nicht öffentlich stattfindet.

Anstatt die Bilanz des Erklärens vom Gegenstand *Rolle und Funktionen der Sprache in der Politik* zu ziehen, kündigt die Studentin in Beispiel 9 ein neues Erklärungsobjekt an (Darstellungs- und Entscheidungspolitik) und zerlegt bzw. systematisiert es. Dabei zeigt sie wieder einige sprachliche Schwierigkeiten, die auf mangelnde AWS-Kompetenzen zurückzuführen sind, z.B. bei der unangemessenen Verwendung kohäsionsstiftender Sprachmittel (Doppelpunkt statt Konjunktionen), der redundanten Relevanzsetzung *große Bedeutung haben* sowie dem Gebrauch der unpersönlichen Form *man soll* statt der Passivform *es wird*.

(10) Deswegen spielt die Sprache eine wichtigere Rolle in der Darstellungspolitik: was Politiker sagen, wird der Kontrolle der Öffentlichkeit unterzogen und aus diesem Grund sollen sie prägnanter und präziser sein.

Im letzten Absatz versucht die Studentin, das Erklären abzuschließen. Sie bedient sich wieder des deiktisch basierten Konnektors *deswegen*, um die Begründung der relevanten Rolle der Sprache in der Darstellungspolitik einzuführen, dabei greift sie auf den Begriff der Öffentlichkeitskontrolle zurück und gibt ihn als Grund an, warum Politiker sich prägnant und präzise ausdrücken sollen. Sie signalisiert damit, den Lesenden ein Fazit anbieten zu wollen und so den Schlussschritt im Muster zu vollziehen, um das vermittelte Wissen in ihrem mentalen Bereich zu verankern. Es stellt sich aber die Frage, ob die

Rezipienten den gesamten Zusammenhang erfassen und gut nachvollziehen konnten.

6. Fazit und didaktischer Ausblick

Der analysierte Auszug aus einem wissenschaftlichen Artikel stellt eine exemplarische Realisierung des Handlungsmusters ERKLÄREN dar, bei dem das Erklären als Grundillokution in Verknüpfung mit weiteren Sprechhandlungen und sprachliche Verfahren, die eine supportive Funktion leisten, umgesetzt wird. Dazu gehören u.a. Erläuterungen, Wiederaufnahmen von schon vermitteltem Wissen bzw. von Kernbegriffen, zielgerichtetes illustratives Listen und Aufbau von Isotopieketten. Die Autorin nutzt kohäsions- und kohärenzstiftende Elemente, die sich als zentral vor allem in der Phase des Zerlegens und Systematisierens des Erklärensgegenstands erweisen, um den Lesenden dessen inneren funktionalen Zusammenhang deutlich zu machen. In den Anfangs- und Schlussphasen (Thematisierung des Erklärensobjekts und dessen funktionale Zuordnung) bedient sich die Autorin vorwiegend eristischer Strukturen, um das Spektrum der schon vorliegenden Studien zum Thema vorzustellen und die eigene Fragestellung zu legitimieren. Die Ausführung erweist sich dementsprechend als systematisch und ausgewogen; das Erklären ergibt sich daher als gut verständlich für die (Experten-) Lesenden.

Die studentische *Tesina* zeigt dagegen eine unausgewogene Umsetzung des Handlungsmusters ERKLÄREN, indem einerseits die zentralen Musterpositionen, Zerlegen und Systematisieren des Erklärensgegenstands, intensiver als die anderen durchlaufen und durch den Einsatz weiterer Sprechhandlungen, z.B. Erläutern, Illustrieren, Klassifizieren unterstützt werden. Andererseits erfolgt der so anvisierte Wissensausbau nur zum Teil, weil immer neues Wissen hinzugefügt wird, ohne den funktionalen Zusammenhang zwischen den Einzelteilen zu verdeutlichen. Die Hauptschwierigkeiten lassen sich gerade bei Musterpositionen mit funktionaler Ausprägung beobachten. Besonders problematisch scheint für die Studentin, die Fäden des Erklärens schlüssig zu ziehen. Das Resultat ist, dass die Lesenden die Umsetzung des Musters nicht vollständig nachvollziehen können, besonders in den letzten Phasen, die der Zusammenführung der Musterteile und der funktionalen Verankerung des erklärten Wissens im mentalen Bereich der Rezipierenden dienen sollten (vgl. Nardi 2017: 221f.).

Weitere Schwierigkeiten liegen auf der Ebene der Textplanung: Das beweisen die häufigen Fokusänderungen, die sprachlich nicht angemessen vermittelt werden, sowie die fehlende bzw. problematische Einleitung von Übergängen zwischen verschiedenen Textteilen. Solche textorganisierenden Mängel wirken sich möglicherweise bei den Lesenden als desorientierend oder ablenkend aus.

Auch der Gebrauch alltäglicher Wissenschaftssprache erweist sich als problematisch, z.B. bei den einfachen Formulierungen von Begriffszusammenhängen und beim häufigen und repetitiven Zurückgreifen auf die gleichen sprachlichen Mittel bzw. erklärenden Verfahren (z.B. illustratives Listen). Ebenfalls zu beobachten ist die oft wiederholte Verwendung von wertenden Ausdrücken mit evaluierender Funktion als fokussierenden Mitteln mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit der Lesenden auf bestimmte Aspekte der Erklärungsgegenstands zu lenken bzw. dem behandelten Aspekt Relevanz zu verleihen. Dieses so funktionalisierte sprachliche Verfahren ist in studentischen Texten häufig zu beobachten (u.a. Kaiser 2002: 225f.; Sorrentino 2012: 130–132; da Silva 2015: 342–347), es erweist sich aber an dieser Stelle als dysfunktional, denn es bleibt rein subjektiv und wird nicht z.B. mit Literaturverweisen untermauert.

Beim ERKLÄREN scheint schließlich eine additive Wissensvermittlung zu erfolgen, deren Entfaltung nicht vertieft wird. Was dabei auffällt, ist der häufige Gebrauch von sprachlichen Verfahren, die das leserseitige Verstehen unterstützen bzw. organisieren (Heller 2014; Nardi 2020), sowie von solchen, die die leserseitige Aufmerksamkeit steuern. An diesen Stellen zeigt sich ein möglicher Einfluss sprachlicher Verfahren aus dem italienischen Lehr-Lern-Diskurs auf das Schreiben der *Tesina* (u.a. Heller/Hornung/Carobbio 2015). Eine solche Wirkung verweist auf die institutionelle Einbindung der Textart: Das wiederholte Durchlaufen der vierten Musterposition ist auch mit der Vermittlung abgesicherten Wissens verbunden, die im Falle der *Tesina* mit dem Leistungscharakter der Hausarbeit zusammenhängt. Was im Text fehlt, ist auch die Verwendung eristischer Strukturen und eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem behandelten Wissen, u.a. durch Verweise auf die einschlägige Literatur.

Abschließend sind noch einige Anregungen für die Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache zu erwähnen (Nardi 2017: 229–232).

Es wäre notwendig, dass die Studierenden ein Bewusstsein für die Perspektive der Lesenden entwickeln, und zwar für ihre Aktivitäten der Verstehens- und Wissensverarbeitung, besonders auf der Ebene der

Textplanung. Zu diesem Zweck könnten spezifische Übungen z.B. zum systematischen Anordnen des zu vermittelnden Wissens, sowie zur Planung und zum Aufbau von inhaltlichen Zusammenhängen und zur Verbalisierung des entsprechenden Gedankenganges entworfen werden.

Zur Einübung des Handlungsmusters ERKLÄREN wäre die Arbeit mit authentischen, zunächst kürzeren Wissenschaftstexten von Experten zu empfehlen, und zwar im Hinblick auf die Bewusstmachung der Musterpositionen und auf ihren funktionalen Einsatz in bestimmten Textteilen. Man könnte den Studierenden in den authentischen Wissenschaftstexten die unterschiedlichen Handlungsschritte erkennen lassen und mit ihnen eine Reflexion über ihre Funktion einleiten. Parallel dazu könnte der sprachliche Gebrauch in den Fokus genommen werden, indem AWS-Sprachmittel in Wissenschaftstexten ermittelt und untersucht werden könnten. Studierende könnten den Text oder einfach einzelne Textteile zunächst imitativ reproduzieren, dann autonom umschreiben.

Schließlich wäre es wünschenswert, Instrumente der Selbstreflexion wie das Bordbuch (Nardi 2012) in die didaktische Praxis einzuführen, um das Nachdenken über den eigene Schreibprozess sowie die kritische Konfrontation mit Lerninhalten und deren Verarbeitung anzuregen.

Textgrundlage

- Anonym (2020): Die Analyse der politischen Sprache am Beispiel von der Untertitelung einer Bundestagsrede. Unveröffentlichte Tesina (T43TMG2, 33 Seiten).
- Schmidlin, Regula (2021): "Wie gut verständlich sind Bedeutungsbeschreibungen in Wörterbüchern?". In: Agazzi, Elena / Calzoni, Raul / Carobbio, Gabriella / Catalano, Gabriella / La Manna, Federica / Moroni, Manuela Caterina (Hrsg.), *Übersetzen. Theorien, Praktiken und Strategien der europäischen Germanistik*. Berlin: Lang, 85–99.

Literatur

- Bongo, Giancarmine (2022): „Divergenze parallele: plurilinguismo, multilinguismo e le Kultursprachen europee“. In: Allocca, Daniela / De Carlo, Andrea F. / Di Leo, Donatella / Sgambati, Gabriella (a cura di), *Forme dell'abitare / Forme del transitare. Adattamenti, traslazioni, contaminazioni linguistiche e letterarie in Europa centrale e orientale*. Roma: UniversItalia, 15–27.
- Carobbio, Gabriella (2015): *Autokommentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen*. Heidelberg: Synchron.

- Carobbio, Gabriella / Heller, Dorothee / Di Maio, Claudia (2013): „Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus *euroWiss*“. In: Desoutter, Cécile / Heller, Dorothee / Sala, Michele (Hrsg.), *Corpora in specialized communication – Korpora in der Fachkommunikation – Les corpus dans la communication spécialisée*. Bergamo: CERLIS Series 4, 75–99. https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b86-06c7-afca-e053-6605fe0aeaf2/3.Carobbio_Heller_DiMaio.pdf (Stand: 30.09.2024).
- Carobbio, Gabriella / Furneri, Valerio (2019): „Akademisches Schreiben italophoner Studierender in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch. Handlungstheoretische Überlegungen und empirisch basierte Analysen“. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* (109), 171–188.
- Comenius, Johann Amos (1960): *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Veröffentlichungen des Comenius-Institutes. Herausgegeben von Tschizewskij, Dimitrij / Geissler, Heinrich / Schaller, Klaus. Heidelberg: Quelle & Mayer.
- Ehlich, Konrad (1983): „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“. In: Assmann, Jan / Assmann, Aleida / Hardmeier, Christof (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1986): „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren“. In: Flader, Dieter (Hrsg.) (1991) *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, 127–143.
- Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 19. München: iudicium, 13–42.
- Ehlich Konrad (1995): „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderata“. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard / Weinrich, Harald (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter, 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hrsg.), *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*. Regensburg: Fachverband DaF, 1–30.
- Ehlich, Konrad (2006): „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?“. In: Ehlich, Konrad / Heller, Dorothee (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Lang, 17–36.
- Ehlich, Konrad (2009): „Erklären verstehen – Erklären und Verstehen“. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 11–24.
- Ehlich, Konrad (2011): „Desiderate der Wissenschaftssprachkomparatistik“. In: Heller, Dorothee (Hrsg.), *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt a.M.: Lang, 15–32.
- Graefen, Gabriele (2015): „Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (1)“. In: *Deutsch als Fremdsprache* (52, 4), 204–213.
- Graefen, Gabriele (2016): „Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (2)“. In: *Deutsch als Fremdsprache* (53, 1), 12–21.
- Guckelsberger, Susanne (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen*. München: iudicium.
- Heller, Dorothee (2012): *Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachpaar Deutsch-Italienisch*. Frankfurt a.M.: Lang.

- 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: Lang, 121–137.
- Heller, Dorothee / Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella (2015): „Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation“. In: *Deutsche Sprache* (43), 292–308.
- Heller, Dorothee / Hornung, Antonie / Redder, Angelika / Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2015): *Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*. In: *Deutsche Sprache*, 43.
- Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag: ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Hohenstein, Christiane (2009): „Interkulturelle Aspekte des Erklärens“. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 38–55.
- 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> (Stand: 14.09.2024).
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kiel, Ewald (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Egon.
- Moll, Melanie / Thielmann, Winfried (2022): *Wissenschaftliches Deutsch*. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Tübingen: utb.
- Münch, Ursula / Mocikat, Ralph / Gehrman, Siegfried / Siegmund, Jörg (Hrsg.) (2020): *Die Sprache von Forschung und Lehre – Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos.
- Nardi, Antonella (2012): „Das Bordbuch – eine universitäre Schreibübung zur Dokumentation und Reflexion des Übersetzungsprozesses“. In: Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 117–138.
- Nardi, Antonella (2017): *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Nardi, Antonella (2020): „Die Unterstützung leserseitiger Verstehens- und Wissensbearbeitung beim Schreiben in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch am Beispiel von

- koordinierenden Ausdrücken“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (25: 1), 451–474. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3240/> (Stand: 14.09.2024).
- Nardi, Antonella (2022): „Handeln durch Sprache. Die Leistung der linguistischen Pragmatik im Fach *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache* (DafW) am Beispiel der Leserorientierung im Text“. In: Pieklerz-Thien, Magdalena / Chudak, Sebastian (Hrsg.), *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: V&R unipress, 293–314.
- Redder, Angelika (2007): „Konjunktoren“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.), *Deutsche Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 483–524.
- Redder, Angelika (2010): „Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik. Grundlagen und Vermittlungsziele“. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9–24.
- Redder, Angelika (2012): „Wissen, Erklären und Verstehen im Sachunterricht“. In: Roll, Heike / Schilling, Andrea (Hrsg.), *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik* (Festschrift für W. Griebhaber). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 117–134.
- Rehbein, Jochen (1982): „Wörterklärungen türkischer Kinder“. In: Januschek, Franz / Stoeling, Wilfried (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb von Arbeitsmigranten. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 22/1982*, 122–157.
- da Silva, Ana (2014): *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*. Heidelberg: Synchron.
- da Silva, Ana (2015): „La prima tesina in tedesco“. In: Nardi, Antonella / Hornung, Antonie (a cura di), *Scrivere in tedesco. Varietà culturali, linguistiche, metodologiche nella scrittura accademica*. Roma: Aracne, 325–354.
- da Silva, Ana (2023): „Erklären im Kontext sprachlicher Heterogenität: von konzeptionellen Herausforderungen zu sprachbildenden Perspektiven“. In: von Dall’Armi, Julia (Hrsg.), *Erklären als zentrales Vermittlungskonzept der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken: Beiträge für die Lehrkräftebildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 76–90.
- Sorrentino, Daniela (2012): *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Tzilinis, Anastasia (2011): *Sprachliches Handeln im neugriechischen Wissenschaftlichen Artikel. Ein Beitrag zur Komparatistik der Wissenschaftssprachen*. Heidelberg: Synchron.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.

Vincoli epistemici e strategie sociali nelle scienze: due esempi dall’astrofisica*

Luca Guzzardi
Università degli Studi di Milano

“Il vincolo è il fattore che è subentrato nella nostra cultura per delimitare il raggio d’azione costruito dall’esercizio di una razionalità illimitata, senza confini e senza storia.”
Aldo G. Gargani

Weder Kern noch Schale

In una introduzione ormai classica alla filosofia della scienza Ian Hacking osserva che gli epistemologi, nel corso del Novecento, hanno proceduto a un’opera di mummificazione del loro oggetto di studio. Personaggi pur così diversi come Rudolf Carnap e Karl Popper concordavano sul fatto che si potesse e si dovesse tracciare un solco netto per distinguere l’avventura della scienza da ciò che scientifico non è, e che l’aratro adatto a tale scavo fosse formato da criteri di razionalità universali, validi in qualsiasi tempo e in ogni luogo. Carnap e Popper non concordavano sui criteri (induzione e teoria della conferma o verifica per l’uno; deduzione da congetture e tentativi di confutazione per l’altro), ma ritenevano entrambi che i filosofi dovessero badare “alla giustificazione, alla logica, alla ragione, alla validità, alla metodologia. Le circostanze storiche della scoperta, le sottigliezze psicologiche, le interazioni sociali, l’ambiente economico non sono argomenti che [...] rientrino nei loro interessi professionali” (Hacking 1987: 3–9).

Seguendo la narrazione di Hacking, la mummia venne risvegliata all’inizio degli anni Sessanta del Novecento dal noto volume dello storico della scienza Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*. Kuhn vi illustrava lo

* Questa ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Filosofia “Piero Martinetti” dell’Università degli Studi di Milano nell’ambito del progetto “Dipartimenti di Eccellenza 2023-2027” attribuito dal Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR).