

Direttore responsabile: Roberta Ascarelli

Comitato scientifico: Martin Baumeister (Roma), Luciano Canfora (Bari), Domenico Conte (Napoli), Luca Crescenzi (Trento), Markus Engelhardt (Roma), Christian Fandrych (Leipzig), Marino Freschi (Roma), Jón Karl Helgason (Reykjavik), Giampiero Moretti (Napoli), Robert E. Norton (Notre Dame), Hans Rainer Sepp (Praha)

Comitato di redazione: Fulvio Ferrari, Massimo Ferrari Zumbini, Marianne Hepp, Markus Ophälders, Michele Sisto

Redazione: Luisa Giannandrea, Bruno Berni, Massimiliano De Villa, Gianluca Paolucci, Sabine Schild Vitale

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 162/2000 del 6 aprile 2000
Periodico semestrale

«Studi Germanici» è una rivista *peer-reviewed* di fascia A - ISSN 0039-2952

© Copyright Istituto Italiano di Studi Germanici
Via Calandrelli, 25 – 00153 Roma

studi
germanici



15/16
20**19**

Indice

Saggi

Cultura

- 9 Stefano Ferrari**
Sistema, congettura e storia nell'opera di Winckelmann
- 31 Giulio Schiavoni**
Figure della *bohème* in Ascona. Ball ed Erich Mühsam lettori di Bakunin
- 45 Gloria Colombo**
Stefan Georges Gedichte in den Lesebüchern für höhere Schulen (1930-1933)
- 65 Maria Passaro**
Tentativi di resistenza. Gli ultimi anni del Bauhaus (1930-1933)

Letteratura

- 79 Stéphane Pesnel**
«Die Freyheit ist eine neue Religion, die Religion unserer Zeit». Bemerkungen zu Heinrich Heines Freiheitsbegriff
- 99 Paola Paumgardhen**
Mignon oltre i confini della poesia goethiana. Autobiografia romantica di Bettina Brentano
- 115 Sara Culeddu**
La paura del contagio: l'animale, il non-umano e il disumano in *Ciandala* di August Strindberg
- 141 Arturo Larcati**
Gli «appelli agli europei» di Stefan Zweig

Linguistica

- 165 Marina Brambilla – Carolina Flinz**
Orte und entgegengesetzte Emotionen (LIEBE und HASS) in einem Korpus biographischer Interviews (Emigrantendeutsch in Israel – Wiener in Jerusalem)
- 189 Nicolò Calpestrati**
La comicità nel parlato spontaneo tedesco: oggiti semantici e mezzi linguistici che producono la risata

- 207** **Ulisse Dogà**
Una fedeltà impossibile: le traduzioni del *Minnesang* medievale nella moderna lingua tedesca
- 229** **Katharina Salzmänn**
Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Hochschule: ein Unterrichtsmodul zur linguistischen Fachterminologie und alltäglichen Wissenschaftssprache
- 253** **Daniela Sorrentino**
Il mito di Orfeo ed Euridice raccontato a bambini e adolescenti: strategie di riscrittura in lingua tedesca
- Ricerche**
- 277** **Stefano Franchini**
La Venere blasfema di Richard Dehmel. Un dossier
- 313** **Ester Saletta**
La definizione di un canone della germanistica in Italia (1930-1955). Il ‘caso Borgese’ tra tradizione e modernità nel campo letterario di quegli anni
- 347** **Davide Bondi**
Max Horkheimer in esilio. La sorveglianza politica e l’idea di democrazia
- 375** **Roberto Ventresca**
Crisi come disciplinamento. Neoliberalismo, Grande recessione e integrazione europea (2008-2012)
- 403** **Olimpia Malatesta**
Per una storia concettuale dell’ordoliberalismo. Dalla crisi del capitalismo alla rifondazione della scienza economica e giuridica
- 429** **Osservatorio critico della germanistica**
a cura di Fabrizio Cambi
- 575** **Abstracts**
- 583** **Hanno collaborato**

Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Hochschule: ein Unterrichtsmodul zur linguistischen Fachterminologie und alltäglichen Wissenschaftssprache

Katharina Salzmann

1. EINLEITUNG: ZUR NOTWENDIGKEIT EINER MEHRSPRACHIGEN WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION UND WISSENSCHAFTSBILDUNG

Zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert wurde Latein als universelle Wissenschaftssprache von den Nationalsprachen nach und nach abgelöst und seitdem ist die Wissenschaftskommunikation traditionell mehrsprachig¹. Dieser Übergang lässt sich durch die Bildung der Nationalstaaten in Europa erklären und geht einher mit der Entwicklung einer regional weitgehend vereinheitlichten Standardsprache, die dann langsam als Wissenschaftssprache Anwendung fand. Dabei haben sich verschiedene Wissenschaftssprachen und -kulturen entwickelt, u.a. Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, deren Textsorten durch kulturspezifische Züge gekennzeichnet sind. Die Kommunikation zwischen den einzelnen Wissenschaftskulturen war durch sehr gute Sprachkenntnisse auf Seiten der Wissenschaftler/innen und durch eine intensive Übersetzungstätigkeit gewährleistet². Die Nutzung der Nationalsprachen für die Zwecke der Wissenschaft garantierte, dass das sprachlich verfasste Wissen der gesamten Population zugänglich gemacht wurde.

In den letzten Jahrzehnten hat sich eine entgegengesetzte Tendenz eingestellt: Heutzutage ist eine zumindest partielle Rückkehr zum Monolingualismus festzustellen, bei der sich das Englische immer mehr als *lin-*

¹ In der Scholastik wurde die als selbstverständlich genommene Wissenschaftssprache, das Lateinische, als für alle Wissenschaft hinreichend angesehen. Die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung war an *eine* Sprache gebunden, weil nur diese *eine* Sprache als wissenschaftstauglich angesehen wurde. S. Konrad Ehlich, *Zur Marginalisierung von Wissenschaftssprachen im internationalen Wissenschaftsbetrieb*, in *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell*, hrsg. v. Michael Szurawitzki – Ines Busch-Lauer – Paul Rössler – Reinhard Krapp, Narr, Tübingen 2015, S. 25-44, hier S. 31f.

² Konrad Ehlich, *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*, in «GFL», 1 (2000), S. 47-63, hier S. 51, abrufbar unter <<http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html>> (letzter Zugriff: 13. Mai 2019).



qua franca der Wissenschaftskommunikation durchsetzt. Bereits vor über 20 Jahren formulierte Ammon seine provokative Frage «Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?» und stellte dabei fest, dass die Spitzenforschung Englisch schreibe³. Dem muss hinzugefügt werden, dass der Grad der Anglisierung stark zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen differiert⁴, wobei die Naturwissenschaften am stärksten angliert sind (im Jahre 2005 waren 92,7% der Publikationen weltweit in englischer Sprache), die Sozialwissenschaften etwas weniger und die Geisteswissenschaften am wenigsten. Die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache ist in den drei Wissenschaftsgruppen tendenziell gerade umgekehrt, d.h. dass Deutsch in den Naturwissenschaften im Allgemeinen eine geringe Rolle spielt, während in den Sozialwissenschaften und vor allem in den Geisteswissenschaften⁵ eine höhere Anzahl an Publikationen in deutscher Sprache zu verzeichnen ist. Im Bereich der Germanistik ist die Förderung von Deutsch als Wissenschaftssprache besonders wichtig, da hier Deutsch zugleich Objektsprache (d.h. Sprache des Untersuchungsgegenstands) und Metasprache (d.h. Wissenschaftssprache) ist.

Eine Rückkehr zur Einsprachigkeit würde insbesondere in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine Verarmung der anderen Wissenschaftssprachen und -kulturen mit sich bringen: Durch den monolingualen Habitus⁶ und die daraus resultierende Einheitssprache werden andere Wissenschaftsstile und Forschungstraditionen an den Rand gedrängt, es kommt zu einer Devaluierung des in dieser Sprache verfassten Wissens. Aufgrund der komplexen Wechselbeziehungen zwischen Sprache und wissenschaftlicher Erkenntnis – man spricht hier von der erkenntnistiftenden oder gnoseologischen⁷ Funktion von Sprache – hätte die Beschränkung

³ Ulrich Ammon, *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*, De Gruyter, Berlin-New York 1998.

⁴ Ulrich Ammon, *Deutsch in der internationalen Wissenschaftskommunikation*, in Ders., *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, De Gruyter, Berlin-München-Boston 2015, S. 519-698, hier S. 675.

⁵ Innerhalb der Geisteswissenschaften herrschen freilich große Unterschiede vor, z.B. zwischen der Germanistik einerseits und der Geschichtswissenschaft andererseits. *Ebd.*, S. 587-603.

⁶ Christian Fandrych, *Monolingualer Habitus oder wissenschaftliche Mehrsprachigkeit? Zur Rolle von Sprache(n) in der Hochschullehre am Beispiel internationaler Programme*, in *Die Sprache von Forschung und Lehre: Bindeglied der Wissenschaft zu Kultur und Gesellschaft?*, hrsg. v. ADAWIS (= Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache), ADAWIS, Berlin 2016. Der Begriff 'monolingualer Habitus' geht zurück auf den grundlegenden Text von Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster-New York 1994.

⁷ Konrad Ehlich, *Zur Marginalisierung von Wissenschaftssprachen im internationalen*



der Wissenschaftskommunikation auf die *lingua franca* Englisch erkenntnishindernde Folgen für das internationale Wissenschaftsgeschehen⁸. Wie Ehlich und Meyer ausführlich darlegen, steht der Begriff *lingua franca* für grenzüberschreitende Verkehrssprachen, die mit beschränkten sprachlichen Mitteln Kommunikation ermöglichen. Aus diesem Grund kann in einer *lingua franca* keine Wissenschaft möglich sein⁹.

Umgekehrt hat die Herausbildung einer mehrsprachigen Wissenschaft zu einer Intensivierung des Wissensgewinnungsprozesses geführt. Mehrsprachigkeit kann dabei als Ressource für das wissenschaftsmethodische Verstehen fachlicher Inhalte genutzt werden und ein mehrperspektivisches wissenschaftliches Denken fördern. Außerdem bedingt Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft engere Beziehungen zwischen der Wissenschaft und den Gesellschaften sowie eine Sprachnähe von Wissenschaftssprache und alltäglicher Sprache¹⁰. Sprachpolitisch gesehen ist ein klares Bekenntnis zu einer akademischen Mehrsprachigkeit unerlässlich, da die deutsche Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raums ein mehrsprachiges Umfeld benötigt, um weiterhin bestehen zu können¹¹.

Wissenschaftsbetrieb, a.a.O., S. 27. Die gnoseologische Funktion von Sprache wurde bereits von Humboldt thematisiert, der eine Einheit von Sprache und Denken postulierte. Wilhelm v. Humboldt, Wilhelm v. Humboldt, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1836), hrsg. v. Herbert Nette, Claassen & Roether, Darmstadt 1949, abrufbar unter: <<https://archive.org/details/berdieverschied00humbgoog/page/n17>> (letzter Zugriff: 13. Mai 2019).

⁸ Konrad Ehlich, *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*, a.a.O., S. 54.

⁹ Konrad Ehlich – Hans-Joachim Meyer, *Thesen zur künftigen Rolle des Deutschen in der Wissenschaft und zu den Chancen wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit*, in *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs*, hrsg. v. Heinrich Oberreuter – Wilhelm Krull – Hans Joachim Meyer – Konrad Ehlich, Olzog, München 2012, S. 30-34, hier S. 32.

¹⁰ Konrad Ehlich, *Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?*, in *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, hrsg. v. Konrad Ehlich – Dorothee Heller, Peter Lang, Bern u.a. 2006, S. 17-38, hier S. 27 f.

¹¹ Vgl. dazu die Stellungnahmen der Institutionen (u.a. deutsche Hochschulrektorenkonferenz, DAAD und Alexander von Humboldt Stiftung), wiedergegeben in Christian Fandrych, *Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen*, in *IDT 2013 – Hauptvorträge*, Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, hrsg. v. Hans Drumbl – Antonie Hornung, Bozen University Press, Bozen 2015, S. 93-126, S. 98-102. auch die Forderungen des Arbeitskreises Deutsch als Wissenschaftssprache (ADAWIS), der sich gegen die Abschaffung der Einzelsprachen in den Wissenschaften ausspricht. Ralph Mocikat, *Für Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre – Der Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache (ADAWIS) e.V.*, in *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell*, hrsg. v. Michael Szurawitzki – Ines Busch-Lauer – Paul Rössler – Reinhard Krapp, Narr, Tübingen 2015, S. 57-63.



Auch im Rahmen der Hochschulbildung ist die Sprachenfrage in den letzten Jahren zunehmend in den Blickwinkel gerückt. In Deutschland werden immer mehr 'internationale' Studiengänge etabliert, in denen Deutsch durch Englisch als *lingua franca* ersetzt wird. Die Befürworter der Umstellung auf die englischsprachige Lehre betrachten diese als zentralen Schritt zur Herstellung von internationaler Wettbewerbsfähigkeit¹² und sehen sie als problemlos an bezüglich der Sprachkenntnisse der Beteiligten. Die Realität zeigt jedoch, dass die Studierenden zum Teil unbefriedigende Englischkenntnisse aufweisen und es an einem übergreifenden Konzept zur Förderung der Deutschkenntnisse mangelt¹³. Zudem steht die fortschreitende Umstellung der Lehre auf das Englische in den deutschsprachigen Ländern im Widerspruch mit der EU-Mehrsprachigkeitspolitik, die das Prinzip 1 + 2 (eine Muttersprache plus zwei Fremdsprachen) fördert. Dies bedeutet, dass wissenschaftlich Tätige *idealerweise* Kompetenzen in der Muttersprache (z.B. Italienisch) *und* in zwei Fremdsprachen (z.B. Englisch und Deutsch) besitzen sollten.

Für die Konzeption einer solchen europäischen Wissenschaftsbildung¹⁴, die Mehrsprachigkeit bewusst integriert, ist ein komparativer Blick auf die europäischen Wissenschaftssprachen unerlässlich. Im Rahmen der europäischen Wissenschaftssprachkomparatistik wurden bereits einige wegweisende Projekte durchgeführt, u.a. das am Herder-Institut Leipzig beheimatete Projekt *GeWiss*¹⁵ (= Gesprochene Wissenschaftssprache), dessen Ziel in der Erstellung eines mehrsprachigen Korpus (Deutsch-Englisch-Polnisch-Italienisch) zur mündlichen Hochschulkommunikation und in der darauf basierenden empirischen Untersuchung verschiedener Gattungen (u.a. wissenschaftlicher Vortrag, studentisches Referat) besteht. Zum Vergleich der deutschen und italienischen Hochschulkommunikation soll insbesondere auf das Trilaterale Forschungsprojekt *Wissenschaftliche Textsorten im Germa-*

¹² Ausgehend von der Tatsache, dass das Englische in der Forschung eine immer größere Verbreitung findet, plädiert auch Ammon für die Einführung des Englischen in der Lehre. Ulrich Ammon, *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?*, a.a.O., S. 683 f.

¹³ Christian Fandrych – Betina Sedlaczek, 'I need German in my life'. *Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*, Stauffenburg, Tübingen 2012, S. 142 f.

¹⁴ Dorothee Heller – Antonie Hornung – Angelika Redder – Winfried Thielmann, *Einleitung: Konzeptuelle Momente einer Europäischen Wissenschaftsbildung, Europäische Wissenschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig*, in «Deutsche Sprache», 43, 4 (2015), S. 289-292.

¹⁵ S. *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*, hrsg. v. Christian Fandrych – Cordula Meißner – Adriana Slavcheva, Synchron, Heidelberg 2014.



*nistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*¹⁶ sowie auf das Projekt *eurowiss*¹⁷ hingewiesen werden, das sich der vergleichenden Untersuchung des Lehr-Lern-Diskurses an verschiedenen deutschen und italienischen Hochschulen (u.a. Vorlesungen, Seminare verschiedener Disziplinen) widmet. Der nächste Schritt besteht nun in der Umsetzung und Einbindung der Forschungsergebnisse in hochschuldidaktische Mehrsprachigkeitskonzepte¹⁸, die auf der institutionellen Ebene den Einsatz verschiedener Sprachen im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit berücksichtigen¹⁹ und besonders in den Grenzregionen die Einrichtung mehrsprachiger Studiengänge²⁰ erlauben. Auf

¹⁶ S. *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)*, hrsg. v. Martina Dalmas – Marina Foschi Albert – Eva Neuland, SEU, Pisa 2009.

¹⁷ Die Studie hat dabei ergeben, dass das italienische Hochschulsystem stärker auf die Tradierung von gesichertem Wissen ausgerichtet ist. Im Gegensatz dazu wird im deutschsprachigen Hochschulsystem von Anfang an das humboldtsche Modell des lehrenden Forschens und des forschenden Lernens praktiziert. S. *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, hrsg. v. Antonie Hornung – Gabriella Carobbio – Daniela Sorrentino, Waxmann, Münster 2014; *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*, hrsg. v. Dorothee Heller – Angelika Redder – Winfried Thielmann, Synchron, Heidelberg 2014.

¹⁸ Eine aktuelle Bestandsaufnahme zu Deutsch im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen sowie Empfehlungen zur Umsetzung von Mehrsprachigkeitskonzepten in der akademischen Lehre finden sich in Marina Foschi Albert – Renate Faistauer u.a., *Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich*, in *IDT 2017, Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*, hrsg. v. Brigitte Forster Vosicki – Cornelia Gick – Thomas Studer, Erich Schmidt, Berlin 2019, S. 77-97.

¹⁹ Neben den Englischkenntnissen sollten auch die Deutschkenntnisse von internationalen Studierenden und Lehrenden durch ein gezieltes Angebot von DaF-Kursen und Kursen zur deutschen Wissenschaftssprache gefördert werden. Wo möglich sollte dabei ein integrierter Sprach- und Fachunterricht angeboten werden (nach dem Prinzip des *Integrating Content and Language in Higher Education* = ICLHE). S. *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*, ed. by Robert Wilkinson – Mary Louise Walsh, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2015.

²⁰ Ein Beispiel für einen Fachunterricht in mehreren Sprachen sind die Studiengänge an der Universität Bozen, die entweder dreisprachig Deutsch-Italienisch-Englisch (u.a. Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Fakultät für Naturwissenschaften und Technik) oder zweisprachig Deutsch-Italienisch (Lehrerbildung für den Primarbereich an der Fakultät für Bildungswissenschaften) aufgebaut sind und von Studierenden unterschiedlicher Muttersprachen (in erster Linie Deutsch und Italienisch) besucht werden. Die Studierenden müssen zu Beginn und mit Abschluss des Studiums bestimmte Sprachkompetenzniveaus nachweisen. S. Renata Zanin, *Die Herausforderungen einer dreisprachigen Universität: Die Freie Universität Bozen*, in *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, hrsg. v. Marianne Hepp – Martina Nied Curcio, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2018, S. 79-92; Rita Franceschini – Daniela Veronesi, *Multilingual Universities: Policies and Practices*, in *Teaching and Learning the European Union. Traditional and Innovative Methods*, ed. by Stefania Baroncelli – Roberto Farneti – Ioan Horga – Sophie Vanhoonacker, Springer, Dordrecht 2014, S. 55-72.



der didaktischen Ebene sollten auch in den nicht-deutschsprachigen Ländern Konzepte für eine komparative und sprachenübergreifende Vermittlung der für die Wissenschaftskommunikation relevanten Textsorten und deren sprachlicher Strukturen entwickelt werden – unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen, (englischen) und nationalen Wissenschaftssprache.

Ausgehend von diesen Überlegungen verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, eine Brücke zu schlagen zwischen der Wissenschaftssprachforschung und der Mehrsprachigkeitsforschung, indem bestehende Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgegriffen und im Rahmen der Wissenschaftssprachdidaktik umgesetzt werden. Insbesondere soll im vorliegenden Beitrag exemplarisch ein Unterrichtsmodul aus der DaF-Germanistik zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeitskompetenz bei italophonen Studierenden vorgestellt werden, in dessen Fokus die integrierte, d.h. sprachenübergreifende, Vermittlung der linguistischen Fachterminologie und der alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) steht. Zu diesem Zweck soll zuerst auf den Unterschied zwischen echten Fachwörtern und der alltäglichen Wissenschaftssprache eingegangen und deren wissenschaftshistorische sowie didaktische Bedeutung erläutert werden (§ 2). Im darauffolgenden Abschnitt (§ 3) werden nach einer kurzen Zusammenfassung der grundlegenden Annahmen der Mehrsprachigkeitsforschung bestehende Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt und deren Relevanz für den Kontext der Wissenschaftskommunikation herausgearbeitet. In Abschnitt 4 wird ein Unterrichtsmodul präsentiert, bei dem der Ansatz der integrierten Sprachendidaktik – dieser zielt vor allem auf die Herstellung interlingualer Verbindungen und auf die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten ab – im Rahmen der germanistischen Wissenschaftssprachvermittlung Anwendung findet. In der ersten Aufgabenstellung geht es dabei um die Definition der Konzepte Fachsprache und AWS sowie um die Identifikation von Beispielen für diese beiden Kategorien in deutschen und italienischen Textausschnitten. Die zweite Aufgabenstellung besteht in der richtigen Zuordnung von Fachtermini und den entsprechenden Definitionen in einem dreisprachig (Deutsch-Englisch-Italienisch) angelegten Lexikon zum linguistischen Fachbereich der Gesprächsanalyse. Abgerundet wird der Beitrag durch ein kurzes Fazit und einen Ausblick, in dem zukünftige Schritte im Rahmen der integrierten Didaktik der Wissenschaftssprachen skizziert werden (§ 5).



2. DIE WISSENSCHAFTSSPRACHE ALS EINHEIT VON FACHTERMINOLOGIE UND ALLTÄGLICHER WISSENSCHAFTSSPRACHE

In diesem Abschnitt wird die Wissenschaftssprache als Einheit verstanden, dessen integraler Bestandteil nicht nur die disziplinspezifischen Fachwörter, sondern auch die alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) ist. Dabei wird zuerst auf die Abgrenzung der beiden Konzepte eingegangen, um anschließend die Relevanz der AWS aus sprachvergleichender und fremdsprachendidaktischer Perspektive herauszuarbeiten.

2.1 *Zur Abgrenzung von wissenschaftlichem Fachwortschatz und AWS*

Wie Konrad Ehlich²¹ in seinen maßgebenden Arbeiten aufzeigt, setzt sich die Wissenschaftssprache zusammen aus den Fachterminologien einzelner wissenschaftlicher Disziplinen sowie aus der je spezifischen Nutzung von Teilen der Alltagssprache für die Zwecke der Wissenschaft, für die er den Begriff der alltäglichen Wissenschaftssprache prägte. Diese wird vor allem funktional definiert: Unter alltäglicher oder allgemeiner²² Wissenschaftssprache (= AWS) versteht man die fundamentalen sprachlichen Mittel, derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen und die dem Ausdruck wiederkehrender wissenschaftlicher Handlungen dienen (z.B. Definieren, Zitieren, Kritisieren, Verweisen)²³. Die allgemein-wissenschaftliche Lexik stellt demnach Versprachlichungen für disziplinübergreifend relevante wissenschaftsmethodische Operationen bereit und bringt häufig einschlägige sprachliche Handlungen wie Textkommentare und Literaturbesprechungen zum Ausdruck.

Der Fachwortschatz kann anhand verschiedener Aspekte von der AWS abgegrenzt werden. In statistisch-distributioneller Hinsicht zeigt sich, dass sich der Fachwortschatz einer Disziplin durch sein Vorkommen eben in Texten dieser Disziplin und seine Abwesenheit in Texten anderer Disziplinen von einem allgemein-wissenschaftlichen, disziplinübergreifend verwendeten Wortschatz unterscheidet²⁴. In semantischer

²¹ Konrad Ehlich, *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*, in «Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache», 19 (1993), S. 13-41.

²² Im Gegensatz zum Begriff der 'alltäglichen Wissenschaftssprache', dessen Fokus auf dem Bezug zur Gemeinsprache liegt, wird mit dem Konzept der 'allgemeinen Wissenschaftssprache' die fächerübergreifende, 'allgemeine' Verwendung der entsprechenden sprachlichen Mittel ins Zentrum gerückt. Cordula Meißner, *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*, Stauffenburg, Tübingen 2014, S. 52.

²³ Konrad Ehlich, *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*, a.a.O., S. 33.

²⁴ Eine ausführliche Analyse des Bedeutungsspektrums, der Verwendungsweisen und Funktionen der lexikalischen Mittel des allgemein geisteswissenschaftlichen Ausdrucksinventars findet sich in der kürzlich erschienenen korpuslinguistischen Studie von



Hinsicht werden terminologische Ausdrücke in Abgrenzung zu den gemeinsprachlichen Lexemen durch folgende Eigenschaften definiert: i. Definiertheit: ein Fachwort besitzt eine Definition und ist im Fachlexikon der jeweiligen Disziplin verzeichnet; ii. Eindeutigkeit: genau ein Ausdruck steht für genau einen Inhalt zur Verfügung; iii. Kontextunabhängigkeit: ein Fachwort besitzt eine exakte und spezifische Bedeutung. In der aktuellen Fachsprachenforschung wurde dieses Verständnis von Fachwörtern jedoch relativiert, da man heute davon ausgeht, dass Fachwörter per se mehrdeutig und vage sind und erst in einem Kontext exakt und eindeutig verwendet werden können²⁵. Fachwörter sind traditionell Untersuchungsgegenstand der Fachsprachenforschung²⁶.

Was die Verteilung der Wortarten betrifft, finden sich bei Fachwörtern vor allem Substantive, im Bereich der Wortbildung sind je nach Disziplin die Verfahren der Komposition (z.B. Nomen plus Nomen: *Valenz + theorie*), der Derivation (z.B. mit Suffix: *Wortbild + ung*) und der Kurzwortbildung (z.B. Akronym: *SVO-Sprache = Subjekt-Verb-Objekt-Sprache*) verbreitet. Zur AWS zählen in erster Linie Verben (*vorstellen, eingehen auf*) und Verb-Nomen-Kollokationen (*einer Frage nachgehen*), aber auch komplexere syntaktische Strukturen (z.B. *soll gezeigt werden*). Von besonderer Bedeutung sind dabei die figurativen Verben, die als Basis ein frequentes Grundverb mit einer konkreten physisch-räumlichen Ursprungsbedeutung (z.B. *gehen, nehmen, stellen*) besitzen, häufig durch Partikelverbbildung entstehen (z.B. *feststellen, aufgreifen, nachgehen*) und wissenschaftssprachlich in übertragener Bedeutung gebraucht werden²⁷.

Cordula Meißner – Franziska Wallner, *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften: lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*, Erich Schmidt, Berlin 2019.

²⁵ Thorsten Roelcke, *Fachsprachen*, Erich Schmidt, Berlin 2010, S. 77. Ein Fachwort kann innerhalb einer Disziplin mehrere Bedeutungen haben, wie etwa der Terminus *Diskurs* in der Sprachwissenschaft einen Dialog oder eine thematisch zusammengehörige Textwelt meinen kann. Zudem kann ein Fachwort aus einer anderen Disziplin übernommen werden, z.B. der Terminus *Valenz* aus der Chemie in die Linguistik. Cordula Meißner, *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen*, a.a.O., S. 32-34.

²⁶ Unter Fachsprache versteht man die für ein bestimmtes Fachgebiet oder eine bestimmte Branche geltende Sprache, die sich vor allem durch Fachausdrücke von der Gemeinsprache unterscheidet. Bezüglich der Abgrenzung von Fachsprache und Wissenschaftssprache ist festzuhalten, dass die Wissenschaftssprache eine Art von Fachsprache ist, die der fachlichen Kommunikation in wissenschaftlichen, d.h. akademischen, Diskursen dient. Nicht jede Fachsprache ist jedoch eine Wissenschaftssprache (z.B. Fachsprachen der Handwerke wie Seefahrt, Jägerei). Thorsten Roelcke, *Fachsprachen*, a.a.O., S. 31.

²⁷ S. dazu ausführlich Cordula Meißner, *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen*, a.a.O.



2.2 Die alltägliche Wissenschaftssprache aus sprachvergleichender und didaktischer Perspektive

In der Konzeption einer auf den Ressourcen der Gemeinsprache aufbauenden alltäglichen Wissenschaftssprache ist bereits angelegt, dass jede Sprache, die in der Wissenschaft gebraucht wird, über eine solche alltägliche Wissenschaftssprache verfügt, die jedoch aufgrund der einzel-sprachlichen Prägung beträchtliche interlinguale Unterschiede aufweisen kann, z.B. im Bereich der Kollokationen, der Bildhaftigkeit oder in Bezug auf den Stellenwert der lateinischen Elemente²⁸. Wissenschaftshistorisch gesehen erfolgt die Entstehung von Wissenschaftssprachen insbesondere im Bereich der AWS – und zwar sowohl in Bezug auf lexikalische Ressourcen als auch auf grammatische Mittel. Wissenschaftliche Varietäten sind daher das Resultat von Sprachausbau, dem mit einzel-sprachenspezifischen Mitteln entsprochen wird²⁹.

Da das Latein der Scholastik für die sprachliche Bearbeitung der Strittigkeit neuen wissenschaftlichen Wissens (eristische Struktur³⁰) keine sprachlichen Ressourcen bereithielt, begannen die Vertreter der modernen Naturwissenschaft mit Beginn des 17. Jahrhunderts, ihre Muttersprachen bei der Formulierung und Verbreitung neuer wissenschaftlicher Erkenntnis zu gebrauchen. Dies gilt sowohl für die englische als auch für die italienische Wissenschaftssprache, wo Newton bzw. Galileo Galilei einen wichtigen Beitrag zur Prägung der allgemein-wissenschaftlichen Ausdrucksmittel leisteten, und zwar insbesondere im Bereich der Eristik, d.h. jener Mittel, die u.a. der Darlegung der Vorgehensweise, der Vermittlung des Erkenntnisfortschritts sowie der Argumentation dienen (z.B. engl. *mathematicians usually consider... I have chosen to define...*; it. *prima cercherò di mostrare..., secondariamente si esamineranno..., nel terzo luogo proporrò...*)³¹.

²⁸ S. u.a. Christian Fandrych, *Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache*, in *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, hrsg. v. Konrad Ehlich – Dorothee Heller, Peter Lang, Bern u.a. 2006, S. 39-62.

²⁹ Winfried Thielmann, *Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache*, in «Linguistik online», 52, 2 (2012), S. 54-68, hier S. 65 f.

³⁰ In wissenschaftlichen Texten findet sich neben der assertiven Struktur, mit Hilfe derer abgesichertes Wissen wiedergegeben wird, eine zweite, eristische, Struktur, die Ausdruck einer Streitkultur ist und Bewertungen von vorgängigen Auffassungen enthält. S. Konrad Ehlich, *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*, a.a.O., S. 28. Zu eristischen Strukturen im deutsch-italienischen Vergleich s. Ana da Silva, *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*, Synchron, Heidelberg 2014.

³¹ Winfried Thielmann, *Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache*, a.a.O., S. 57; Dorothee Heller, *Wis-*



Im Deutschen wurde im 18. Jahrhundert ausgehend von dem Philosophen Christian Wolff eine neue fachübergreifende Wissenschaftssprache geschaffen, die neben dem verbalen auch stark den nominalen Bereich betrifft. Wolff greift dabei auf bereits zur Verfügung stehendes Vokabular zurück, das für wissenschaftliche Zwecke eingegrenzt wird. Um Verständnisproblemen vorzubeugen, verfasste er deutsch-lateinische Wörterverzeichnisse, die u.a. folgende Lemmata enthielten (*Begriff* = *notio, idea*; *Beschreibung* = *descriptio*; *Erklärung* = *definitio*)³². Die von Wolff geprägten Ausdrucksmittel sind in der AWS erhalten geblieben und stehen heute für die Verwendung in der Wissenschaftskommunikation zur Verfügung.

Wie mehrfach gezeigt wurde, stellt der Erwerb der alltäglichen Wissenschaftssprache aufgrund der einzelsprachlichen Prägung und des figurativen Charakters ein größeres Lernproblem dar als die strenger normierte und darum leichter übersetzbare Fachterminologie. Charakteristisch für den Fachwortschatz sind – in Abhängigkeit von der Disziplin – Internationalismen mit griechischen und lateinischen Wurzeln sowie Entlehnungen aus dem Englischen, die häufig eine relativ starke interlinguale Ähnlichkeit aufweisen³³. Die didaktische Relevanz der alltäglichen Wissenschaftssprache und die besondere Schwierigkeit für Fremdsprachenlernende ergibt sich daraus, dass es sich um sprachliche Formen handelt, die auch in der nicht-fachlichen Alltagssprache vorkommen, jedoch eine wissenschaftssprachliche Bedeutungsspezifika und Verwendungsweise angenommen haben.

Wie die Arbeit von Wallner³⁴ zeigt, weisen ausgewählte Kollokationen (u.a. *einen Beitrag leisten, eine Frage behandeln*) im Vergleich mit journalistischen Texten in der Wissenschaftssprache domänenspezifische Bedeutungen und Verwendungsmuster auf. Die Unterschiede betreffen dabei vor allem die Subjektklasse: Während z.B. bei der Kollokation *einen Beitrag leisten* im Pressekorpus das Subjekt *jemand* deutlich überwiegt, findet sich im Wissenschaftskorpus in erster Linie eine Verwendung mit dem Subjekt *etwas*. Die Studie hat außerdem ergeben, dass sofern in Lernerwörterbüchern lexikographische Informationen zur semantischen Subjektklasse, zu Strukturformeln usw. vorliegen, diese sich an der presssprachlichen Verwendungsweise orientieren³⁵.

schaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2012, S. 21-38.

³² *Ebd.*, S. 39-47.

³³ Thorsten Roelcke, *Fachsprachen*, a.a.O., S. 79-82.

³⁴ Franziska Wallner, *Kollokationen in Wissenschaftssprachen: Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*, Stauffenburg, Tübingen 2014.

³⁵ *Ebd.*, S. 148, 165 f.



Wie Heller³⁶ an einigen Beispielen veranschaulicht, rekurren italo-phonie DaF-Lernende beim Verfassen von Seminararbeiten³⁷ häufig auf ihre Muttersprache und übersetzen dabei die Ausdrücke der AWS wörtlich, was zu einer nicht zielsprachengerechten Realisierung führt (z.B. *die Aufmerksamkeit scharf stellen* ← *it. focalizzare l'attenzione* statt *die Aufmerksamkeit auf etwas richten, sich konzentrieren auf*). Diese Schwierigkeiten sind auf Divergenzen zwischen der deutschen und italienischen alltäglichen Wissenschaftssprache zurückzuführen, die sich vor allem bei der metaphorischen Verwendung von bestimmten Lexemen und Lexemverbindungen zeigen. Im deutsch-italienischen Vergleich fällt außerdem auf, dass im Italienischen direkte Entlehnungen aus lateinisch-romanischen Quellen (z.B. *discutere, descrivere, presentare*) überwiegen, während im Deutschen der Stellenwert der germanischen Elemente sehr hoch ist (z.B. *besprechen, beschreiben*) und ein großes Spektrum an Partikelverben (z.B. *herausarbeiten, vorstellen*) vorliegt, deren italienische Entsprechung nicht immer auf der Hand liegt³⁸.

Um die Studierenden an eine kompetente Verwendung der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache heranzuführen, benötigt man gezielte hochschuldidaktische Konzepte. Im folgenden Absatz soll daher der Frage nachgegangen werden, wie die sprachenübergreifende Vermittlung von Wissenschaftssprache durch geeignete Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik umgesetzt werden kann.

³⁶ Dorothee Heller, 'L'autore traccia un quadro...'. Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen, in *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, hrsg. v. Konrad Ehlich – Dorothee Heller, Peter Lang, Bern u.a. 2006, S. 63-85.

³⁷ Den spezifischen Schwierigkeiten italo-phonier Lernender beim Verfassen von Seminar- und Abschlussarbeiten auf Deutsch widmen sich die folgenden Arbeiten: Daniela Sorrentino, *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, Waxmann, Münster 2012; Antonella Nardi, *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*, Waxmann, Münster 2017.

³⁸ Ähnliche Unterschiede finden sich auch zwischen der deutschen und englischen Wissenschaftssprache. S. dazu Christian Fandrych, 'Dazu soll später noch mehr gesagt werden'. Lexikalische Aspekte von Textkommentaren in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln, in 'Proper Words in Proper Places'. *Studies in Honour of William Jervis Jones*, ed. by Maire C. Davies – John L Flood – David N. Yeandle, Heinz Akademischer Verlag, Stuttgart 2001, S. 375-398, hier S. 395; Christian Fandrych – Gabriele Graefen, *Text Commenting Devices in German and English Academic Articles*, in «Multi-lingua», 21 (2002), S. 17-43.



3. DIE MEHRSPRACHIGE (WISSENSCHAFTS)KOMPETENZ UND ANSÄTZE ZU DEREN FÖRDERUNG

Das Prinzip der Mehrsprachigkeit ist den europäischen Dokumenten zum Sprachunterricht verankert, u.a. im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, wo das Konzept der mehrsprachigen Kompetenz beschrieben wird³⁹. Es wird dabei von einem einzigen mehrsprachigen Repertoire mit vielschichtigen Verbindungen und graduell unterschiedlichen Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen (Prinzip der funktionalen Mehrsprachigkeit) ausgegangen. Wie die Ergebnisse der neurolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung belegen, sind alle Sprachen eines Individuums in derselben Gehirnregion gespeichert und beeinflussen sich gegenseitig. Das Sprachwissen und die Sprachkompetenz eines/r Mehrsprachigen bestehen demnach nicht aus getrennten Subsystemen (L1, L2, L3 etc.), sondern bilden ein holistisches dynamisches System, in dem jede Veränderung Auswirkungen auf alle Subsysteme hat. D.h. wenn ein/e Mehrsprachige/r ein bestimmtes Konzept oder ein sprachliches Muster in einer Sprache erwirbt, kann sich das auch auf die Konzepte und Muster in den anderen Sprachen auswirken. Dabei beeinflusst nicht nur die L1 alle weiteren Sprachen, sondern auch der Erwerb weiterer Sprachen hat Auswirkungen auf die Erstsprache⁴⁰. Auf diese Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den Sprachsystemen eines Individuums fokussiert das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit von Herdina und Jessner⁴¹. In diesem Modell wird die mehrsprachige Kompetenz als Zusammenspiel beschrieben zwischen i. den einzelnen psycholinguistischen Sprachsystemen (beeinflusst durch Motivation, Selbsteinschätzung der Kompetenz etc.), ii. der Interaktion zwischen den Sprachen (*cross-linguistic interaction*: u.a. Transfer, Code-Switching) und iii. dem *M(ultilingualism)*-Faktor, der sich auf die Sprachlernerfahrungen und die metalinguistische Sprachbewusstheit bezieht. Ein mehrsprachiger Mensch unterscheidet sich daher von einem einsprachigen durch bestimmte mehrsprachige Praktiken und darf nicht als ein aus zwei einsprachigen zusammengesetztes Individuum betrachtet werden.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht sich diese theoretischen Ergebnisse zu Nutze, indem sie darauf abzielt, den positiven Transfer von Sprachwissen sowie von Sprachlernstrategien durch unterrichtliche

³⁹ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. v. Europarat, Langenscheidt, Berlin-München-Wien u.a. 2001, S. 163.

⁴⁰ Claudia Maria Riehl, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2014, S. 15-16; Ofelia García, *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Malden (MA) u.a. 2009.

⁴¹ Philip Herdina – Ulrike Jessner, *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon-Avon 2002.



Maßnahmen zu fördern, um auf diese Weise den Erwerbsprozess effizienter zu gestalten und eine erhöhte Sprachbewusstheit zu erreichen⁴². Innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik haben sich unterschiedliche Ansätze herausgebildet, deren Relevanz für die universitäre Wissensschaftsbildung an dieser Stelle beleuchtet werden soll.

- i. Multilinguales *Languaging* liegt vor, wenn in das unterrichtliche Handeln zwei- oder mehrsprachige Praktiken einbezogen werden und «Mehrsprachigkeit selbst ein eigenständiger Modus sprachlichen Handelns [wird]»⁴³ (u.a. Sprachmittlung⁴⁴, Code-Switching, Übersetzung von Schlüsselbegriffen). Beispiele für multilinguales *Languaging* sind u.a. die folgenden: Die Lehrenden tragen in einer Sprache (z.B. Deutsch) vor und liefern visuelles Material (z.B. Power-Point-Präsentation, Handout) in einer anderen Sprache (z.B. Englisch). In einem einsprachigen Vortrag werden kurze Erklärungen, Zusammenfassungen oder Übersetzungen von Fachbegriffen in einer anderen Sprache eingefügt, um so das Verständnis zu erleichtern. Außerdem können Bewertungen (z.B. von Referaten, schriftlichen Arbeiten) in einer anderen Sprache als jener des Unterrichts erfolgen, i.d.R. in der 'stärkeren' Sprache der Studierenden (hierbei spricht man von illokutivem Sprachensplitting). Weitere Möglichkeiten, einen mehrsprachigen Unterrichtsdiskurs zu fördern, sind mehrsprachige Gruppenarbeiten, Literaturangaben in mehreren Sprachen usw. Durch den häufigen Sprachwechsel entsteht ein multilingualer Kommunikationsraum, in dem sich die Studierenden frei fühlen, bei Fragen die Sprache ihrer Wahl zu verwenden, um aktiv an dem Semindiskurs teilzunehmen⁴⁵. Dabei werden folgende Faktoren der mehrsprachigen Kompetenz gefördert⁴⁶: von einer Sprache (oder

⁴² S. *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, a.a.O.

⁴³ S. Angelika Redder – Meryem Çellikol – Jonas Wagner – Jochen Rehbein, *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*, Waxmann, Münster-New York 2018, S. 60.

⁴⁴ S. *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog*, hrsg. v. Martina Nied Curcio – Peggy Katelhön – Ivana Bašić, Frank&Timme, Berlin 2015. Zur Sprachmittlung bei Doktorandenseminaren s. Gianluca Cosentino, *Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung in der Wissenschaftskommunikation*, in *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, a.a.O., S. 219-233.

⁴⁵ Zum multilingualen *Languaging* an der Universität Bozen s. Rita Franceschini – Daniela Veronesi, *Multilingual Universities: Policies and Practices*, a.a.O. Vorschläge zum mehrsprachigen Unterrichtshandeln mit finnischen Wirtschaftsstudierenden finden sich in Joachim Schlabach, *Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels mehrsprachige Kompetenz*, in «Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht», 22 (2017), 2, S. 66-79. Abrufbar unter <<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/859>> (letzter Zugriff: 13. Mai 2019).

⁴⁶ Die Faktoren der mehrsprachigen Kompetenz werden beschrieben in dem kürzlich erschienenen *Common European Framework of References for Languages: Learning*,



- Varietät) in die andere wechseln können; zwischen Menschen sprachmitteln können, die nur über beschränkte Kenntnisse in einer Sprache verfügen oder keine gemeinsame Sprache besitzen; die Fähigkeit, bewusst aus dem gesamten sprachlichen Repertoire zu schöpfen.
- ii. Bei der *Interkomprehension* werden systematisch die Ähnlichkeiten zwischen verwandten Sprachen (u.a. romanische, germanische Sprachfamilie) für den Aufbau von rezeptiver Kompetenz genutzt⁴⁷. Im weiten Sinne meint Interkomprehension das Verstehen einer jeglichen Sprache, in der man nur Grundkenntnisse besitzt bzw. die man weder spontan erworben noch im Unterricht erlernt hat, durch den bewussten Rückgriff auf Weltwissen und die Aktivierung von Vorkenntnissen anderer Sprachen. Im Kontext der Wissenschaftskommunikation wird Interkomprehension u.a. dann praktiziert, wenn wissenschaftliche Texte gelesen werden, die in einer Sprache verfasst sind, in der man überwiegend rezeptive Kenntnisse besitzt oder wenn bei Seminaren und Tagungen das Prinzip 'jeder spricht seine Sprache' angewandt wird (rezeptive Mehrsprachigkeit). Dadurch werden bestimmte Faktoren der mehrsprachigen Kompetenz gefördert, u.a. die Fähigkeit sich in einer Sprache auszudrücken und eine Person verstehen zu können, die in einer anderen Sprache spricht; das Wissen verschiedener Sprachen aktivieren zu können, um einen Text zu verstehen; Wörter erkennen zu können, die einen gemeinsamen internationalen Ursprung besitzen (trotz unterschiedlicher Aussprache oder Orthographie).
- iii. Die *integrierte Sprachendidaktik* meint einen sprachenübergreifenden, aufeinander abgestimmten Unterricht zweier oder mehrerer Sprachen, der den Lernenden dabei helfen möchte, Verbindungen zwischen diesen Sprachen herzustellen, um das Bewusstsein für interlinguale Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu stärken und das Wissen über Sprachen, das Vergleichen von Sprachen und die Entwicklung von sprachenübergreifenden Strategien zu fördern⁴⁸. Während bei einer traditionellen kontrastiven Vermittlung der Fokus allein auf den Unterschieden liegt, werden bei der integrierten Sprachendidaktik zunächst die Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und metalinguistische Fähigkeiten aufgebaut, die auf andere Sprachen übertragbar sind. Auf diese Weise soll der integrierte Sprachenunterricht eine Koor-

Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, ed. by Council of Europe, Council of Europe, Strasbourg 2018, S. 28, abrufbar unter <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (letzter Zugriff: 13. Mai 2019).

⁴⁷ S. u.a. *Intercomprehension. Learning, Teaching, Research*, ed. by Franz-Joseph Meißner – Filomena Capucho – Christian Degache u.a., Narr, Tübingen 2011.

⁴⁸ S. u.a. *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*, hrsg. v. Britta Hufeisen – Madeline Lutjeharms, Narr, Tübingen 2005.



dinierungs- und Entlastungsfunktion erfüllen. In Bezug auf die Vermittlung von Wissenschaftssprachen kann eine integrierte Sprachendidaktik die Form eines wissenschaftssprachkomparatistischen Ansatzes annehmen, bei dem verschiedene Textsorten der Wissenschaftskommunikation (z.B. wissenschaftlicher Artikel, Seminararbeit, Vortrag⁴⁹) in mindestens zwei Sprachen miteinander verglichen werden. Weitere Anwendungsbeispiele für eine integrierte Sprachendidaktik sind eine zwei- oder mehrsprachige Fachsprachendidaktik sowie eine sprachenübergreifende Vermittlung der AWS, bei der die fachspezifische bzw. die allgemein-wissenschaftliche Lexik in mindestens zwei Sprachen eingeführt und einander gegenübergestellt werden. Auf diese Weise sollen bestimmte Faktoren der mehrsprachigen Kompetenz wie die interlinguale Vergleichsfähigkeit und die metasprachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Merkmale von Wissenschaftssprache(n) gefördert werden.

4. EIN UNTERRICHTSMODUL ZUR SPRACHENÜBERGREIFENDEN VERMITTLUNG DER FACHTERMINOLOGIE UND ALLTÄGLICHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE

Für das hier vorgestellte Unterrichtsmodul wurde der Ansatz der integrierten Sprachendidaktik gewählt, da eine Verbindung zwischen der deutschen und italienischen (sowie englischen) Wissenschaftssprache hergestellt und die relevanten metalinguistischen Fähigkeiten ausgebaut werden sollten. Vorrangiges Ziel war eine mehrsprachig angelegte Sensibilisierung für die sprachenübergreifenden Merkmale von Wissenschaftssprache, die als Vorstufe zur kontrastiven, d.h. auf die Unterschiede fokussierenden, Behandlung betrachtet werden kann. Die Unterrichtseinheit ist Teil eines umfassenderen Projekts zur sprachintegrierten und komparativen Vermittlung der besonderen Strukturen und Textsorten der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache, das im Rahmen des Kurses zur deutschen Sprachwissenschaft (*Lingua Tedesca*) an der Universität Pisa im Wintersemester 2018 durchgeführt wurde⁵⁰. Bei den

⁴⁹ Erste Überlegungen zur sprachvergleichenden Vermittlung der Gattung wissenschaftlicher Vortrag, insbesondere zur Kategorie der Expansionen und ihrer gattungsspezifischen Funktionen, finden sich in Katharina Salzmann, *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2017.

⁵⁰ S. auch Katharina Salzmann, *Die Wissenschaftssprachkomparatistik als Ansatz zur Förderung der akademischen Mehrsprachigkeit: Ein Unterrichtsmodul aus der italienischen DaF-Didaktik*, in *Wissenschaftssprache(n) kontrastiv*, Themenheft der «Bulletin suisse de linguistique appliquée», hrsg. v. Christian Fandrych – Regula Schmidlin, im Druck. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den konzeptionell schriftlichen und konzeptionell mündlichen Merkmalen des wissenschaftlichen Vortrags im Sprachvergleich.



26 Proband/innen handelt es sich um italoophone DaF-Studierende im Aufbaustudium des Studiengangs *Linguistica e Traduzione*.

Das Unterrichtsmodul begann mit einer Einführung in die Wissenschaftssprachforschung, bei der die Unterscheidung zwischen Fachwörtern und der alltäglichen Wissenschaftssprache thematisiert und anhand von Beispielen erläutert wurde. Danach sollten die Studierenden zwei Aufgabenstellungen ausführen.

4.1 Erste Aufgabenstellung: Fachwörter vs. AWS

Bei der ersten Fragestellung sollten die Teilnehmer/innen die Konzepte Fachwort und alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) definieren, dabei den Unterschied zwischen den beiden Begriffen erklären und danach in einem deutschen und einem italienischen Textausschnitt Beispiele für Fachwörter sowie für Mittel der AWS erkennen und anführen. Die Studierenden sollten dabei lernen, dass die Unterscheidung zwischen echten Fachwörtern und der AWS nicht nur auf die deutsche, sondern auch auf die italienische (und andere) Wissenschaftssprache(n) anwendbar ist.

Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Lehrbuch⁵¹ zur Grammatik des gesprochenen Deutsch, das speziell für italienische DaF-Studierende verfasst wurde. Einführende Lehrbücher enthalten häufig Textkommentare. Textkommentare sind sprachliche Handlungen, mit denen ein Autor seinen Text selbst zum Thema macht. Mit ihrer Hilfe versucht der Autor, dem Leser vorgreifend oder zurückblickend den Aufbau und inneren Zusammenhang des Textes zu verdeutlichen⁵². Die sprachlichen Ausdrücke in Textkommentaren sind der alltäglichen Wissenschaftssprache zuzurechnen.

⁵¹ «Ein '(Hochschul-)Lehrbuch' bzw. *manuale* hat die Funktion (das Ziel), Studierende in eine Disziplin einzuleiten, und dabei die Funktion (die Aufgabe), zum einen abgesicherte wissenschaftliche Einsichten bzw. wissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln, zum anderen eine Orientierungsebene dafür zu schaffen». Giancarmine Bongo, 'Lehrbücher', 'Manuali' und verwandte Bezeichnungen. Zur funktionalen Abgrenzung einführender akademischer Texte in der deutschen und italienischen Lehre, in *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)*, hrsg. v. Martine Dalmas – Marina Foschi Albert – Eva Neuland, SEU, Pisa 2009, S. 241-251, hier S. 247.

⁵² Christian Fandrych, 'Dazu soll später noch mehr gesagt werden'. *Lexikalische Aspekte von Textkommentaren in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*, a.a.O., S. 376.



Questo capitolo introduce⁵⁴ ai *fenomeni lessicali e morfologici* della *lingua parlata tedesca*. **Partendo da una breve discussione dei concetti** di *parola, morfema e lessema* (§ 6.1), **il capitolo presenta** i principali fenomeni riguardanti il *lessico del parlato*, **con particolare attenzione** alla frequenza e alla scelta di determinate *categorie di parole* (§ 6.2), **per poi procedere alla descrizione** della *morfologia flessiva* (§ 6.3) e della *formazione delle parole* (§ 6.4).

Abb. 1: Ausschnitt aus einem italienischen Lehrbuch⁵⁴

Der deutsche Abschnitt (in leicht modifizierter Form) stammt ebenfalls aus einem einführenden Buch und weist neben dem linguistischen Fachwortschatz zahlreiche Textkommentare auf.

In diesem Kapitel geht es um die Frage, welche *syntaktischen Funktionen* die *Konstituenten* eines *Satzes* einnehmen. **Ich beginne** mit dem wichtigsten *Satzgliedbegriff*, dem *Subjekt* (Abschn. 2.2). **Anschließend folgen knappe Erläuterungen** zum *Prädikat*, zum *Objekt*, zum *Adverbial* und zum *Attribut*. Dem *freien Dativ* **wird ein eigener Abschnitt gewidmet** (2.6), da dieser **unter** keiner der herkömmlichen *Satzgliedfunktionen* **subsumiert werden kann**.

Abb. 2: Ausschnitt aus einem deutschen Lehrbuch⁵⁵

Aus der Analyse der studentischen Antworten geht Folgendes hervor: Die meisten Proband/innen geben an, dass ein Fachwort eindeutig ist, eine Definition besitzt und spezifisch für eine Disziplin, in diesem Fall die Linguistik, ist. Einige Teilnehmer/innen weisen darauf hin, dass Fachwörter in einem Glossar oder einem Fachlexikon verzeichnet sind. Andere Studierende schreiben, dass man im Deutschen oft Komposita bzw. Fremdwörter lateinischen oder griechischen Ursprungs findet, die interlingual zugänglich sind. Eine Probandin weist auch darauf hin, dass Fachwörter in der Regel nur für Experten verständlich sind.

Bei den Fachwörtern im italienischen Text wurden am öftesten die folgenden Termini genannt: *fenomeni lessicali e morfologici* (25 Mal), *parola, morfema e lessema* (26 Mal) und *morfologia flessiva* (26 Mal). Ebenfalls häufig erwähnt wurden *formazione delle parole* (19 Mal) und *lessico del parlato* (15 Mal). Seltener genannt wurden *categorie di parole* (12 Mal) und *lingua parlata* (7 Mal). Fünf Studierende haben als Fachwort

⁵³ Die Fachwörter sind durch Kursivdruck markiert, die Mittel der AWS durch Fett-
druck.

⁵⁴ Aus: *Grammatica del tedesco parlato*, a cura di Marcella Costa – Marina Foschi Albert, con un saggio introduttivo di Reinhard Fiehler, Pisa University Press, Pisa 2017, S. 139.

⁵⁵ Aus: Christa Dürscheid, *Syntax. Grundlagen und Theorien*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, S. 32-33.



frequenza ('Häufigkeit') angegeben, wobei es sich in diesem Kontext um keinen Fachterminus der Linguistik handelt⁵⁶.

Im deutschen Text haben alle Teilnehmer/innen die folgenden Fachwörter erkannt: *Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbial* und *Attribut* (26 Mal). Die meisten Studierenden nennen außerdem *Konstituenten, freier Dativ* und *Satz* (21 Mal), einige weitere Proband/innen führen als Fachwörter *syntaktische Funktionen* (16 Mal), *Satzgliedbegriff* und *Satzgliedfunktionen* an (jeweils 9 Mal).

Die Auswertung der Antworten hat gezeigt, dass es den Studierenden etwas schwieriger fiel, eine korrekte Definition für das Konzept der AWS zu liefern. Korrekterweise schreiben viele Teilnehmer/innen, dass die Mittel der AWS im Unterschied zu den Fachwörtern nicht auf eine Wissenschaftsdisziplin beschränkt sind und dass die Übersetzung in andere Sprachen schwierig sein kann, da größere interlinguale Unterschiede vorliegen. Außerdem schreiben mehrere Proband/innen, dass die AWS das sprachliche Material aus der Alltagssprache bezieht, z.B. «AWS besteht aus alltägliche Wörter die sind für wissenschaftliche Kommunikation benutzt werden»⁵⁷. Eine Studierende schreibt, dass der Unterschied zwischen den Fachwörtern und der AWS darin besteht, dass die Fachwörter zum «technischen Lexikon der Wissenschaftssprache» gehören, während die alltäglichen Wissenschaftswörter nicht zu einem «technischen Lexikon» gehören, obwohl sie Teil der Wissenschaftssprache sind. Mehrere Teilnehmer/innen beziehen sich auf typische wissenschaftliche Handlungen, indem sie schreiben, dass die AWS benutzt wird, um zu definieren, zu zitieren, zu verweisen etc. Einige andere Studierende geben an, dass die AWS dazu dient, die Struktur der Wissenschaftstexte zu beschreiben und beziehen sich dabei auf Textkommentare. Daneben gibt es auch einige weniger präzise Definitionen, u.a.: «Die alltägliche Wissenschaftssprache bestehen auf allgemeine Wörter, die aber sehr nützlich sind, um wissenschaftlichen *Themen* [kursiv K.S.] auszudrücken.» oder «AWS = fundamental sprachlichen Mitteln, die zur gemeinsame Sprache gehören, aber sie werden verwendet, um *die Wissenschaftssprache zu verbalisieren* [kursiv K.S.]» Aus diesen Erklärungen geht der Unterschied zwischen Fachwörtern und AWS nicht deutlich hervor, da auch Fachwörter wissenschaftliche 'Themen', d.h. Inhalte, versprachlichen.

Die folgende Definition ist problematisch, weil hier AWS als gesprochene Sprache definiert wird, obwohl auch oder vor allem geschriebene Texte Mittel der AWS enthalten: «AWS ist tendenziell *gesprochene* Spra-

⁵⁶ In der Phonetik hingegen wird *frequenza* in der Bedeutung 'Frequenz' als Fachwort verwendet.

⁵⁷ Die Antworten der Studierenden werden nach dem Prinzip der Authentizität in nicht korrigierter Form wiedergegeben.



che, die auch im Alltag benutzt wird, um etwas zu zitieren, definieren, verweisen etc.» Dieses Missverständnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass in der vorherigen Unterrichtseinheit die Eigenschaften der gesprochenen Wissenschaftssprache thematisiert wurden.

Bei den Mitteln der AWS im italienischen Textausschnitt wurden die folgenden Ausdrücke angeführt: *partendo da una breve discussione* (26 Mal), *questo capitolo introduce* (25 Mal), *il capitolo presenta* (25 Mal)⁵⁸ und *per poi procedere alla descrizione* (21 Mal). Etwas seltener nennen die Studierenden die Wendung *con particolare attenzione a* (14 Mal). 4 Proband/innen geben das Substantiv *concetti* an, das ebenfalls Teil der italienischen AWS ist.

Im deutschen Textausschnitt haben die Teilnehmer/innen folgende Mittel der AWS erkannt: *in diesem Kapitel geht es um die Frage* (26 Mal), *wird ein eigener Abschnitt gewidmet* (22 Mal), *anschließend folgen knappe Erläuterungen* (15 Mal). Einige wenige Studierende nennen die Verben *ich beginne* (9 Mal), *unter etwas subsumieren* (10 Mal) und *einnehmen* (8 Mal).

4.2 Zweite Aufgabenstellung: Ein dreisprachiges Fachlexikon zur Gesprächsanalyse

Bei der zweiten Fragestellung sollten die Proband/innen ein dreisprachiges Fachlexikon zum Themenbereich der Gesprächsanalyse bearbeiten⁵⁹. Sie sollten dabei die Fachwörter in deutscher, italienischer und englischer Sprache miteinander verbinden und ihnen die korrekte italienischsprachige Definition zuordnen. Durch eine mehrsprachige Fachsprachendidaktik sollen die Studierenden die linguistischen Fachtermini in der L1 Italienisch, in der Zielsprache Deutsch sowie auf Englisch kennen und die dahinterstehenden Konzepte verstehen lernen. Die genaue Kenntnis der Fachwörter ist eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Rezeption und Produktion einschlägiger Fachbeiträge (z.B. Lehrbuch, Vortrag) zur Gesprächsanalyse. In Hinblick auf die wissenschaftliche Sozialisation soll diese Aufgabenstellung dazu beitragen, bei

⁵⁸ Bei den Strukturen *questo capitolo introduce* und *il capitolo presenta* handelt es sich um pseudo-agentivische Konstruktionen. Wie Fandrych in einer Studie zu spezifischen Unterschieden zwischen der englischen und der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache aufzeigt, findet sich im Deutschen eine Präferenz für das Passiv im Gegensatz zum frequenten Auftreten von pseudo-agentivischen Konstruktionen im Englischen (z.B. *the study shows*). Christian Fandrych, 'Dazu soll später noch mehr gesagt werden'. *Lexikalische Aspekte von Textkommentaren in englischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*, a.a.O., S. 396. Die italienische Wissenschaftssprache ähnelt hier vermutlich stärker dem Englischen als dem Deutschen.

⁵⁹ Grundlage für die Formulierung der Aufgabe war das von mir erstellte deutsch-italienische Glossar aus dem Lehrbuch *Grammatica del tedesco parlato*, a.a.O.



den Studierenden ein Bewusstsein für die Bedeutung des Definierens als grundlegende wissenschaftliche Tätigkeit zu entwickeln.

Bei den ausgewählten Fachwörtern handelt es sich um Begriffe, die im Rahmen der amerikanischen Konversationsanalyse entstanden sind und ursprünglich aus dem Englischen stammen, weshalb es sinnvoll ist für den spezifischen Fachwortschatz auch das Englische miteinzubeziehen. Die amerikanischen Konversationsanalytiker untersuchten zunächst die Struktur von Gesprächen und konnten dabei nachweisen, dass der Sprecherwechsel (Fachterminus 2) bestimmten Regeln folgt und an einem übergaberelevanten Punkt (Fachterminus 3) vollzogen werden kann. Eine weitere relevante Kategorie ist jene der Paarsequenzen (Fachterminus 1), die aus zwei aufeinanderfolgenden, von verschiedenen Sprechern produzierten Äußerungen bestehen.

<i>Deutsch</i>	<i>Italienisch</i>	<i>Englisch</i>	<i>Definition</i>
Paarsequenzen (1) ⁶⁰	punto di rilevanza transizionale (3)	turn-taking (2)	un punto in cui può avvenire lo scambio del turno di parola (3)
Sprecherwechsel (2)	coppie adiacenti (1)	transition relevance place (3)	i partecipanti alla conversazione si scambiano i turni in base a determinate regole e modalità specifiche (2)
übergaberelevanter Punkt (3)	alternanza dei turni (2)	adjacency pairs (1)	sequenze complementari del tipo saluto/saluto, domanda/risposta, offerta/accettazione (1)

Abb. 3: Aufgabenstellung zum dreisprachigen Fachlexikon

Die Auswertung der Antworten hat ergeben, dass 21 von 26 Teilnehmer/innen die zweite Aufgabenstellung fehlerfrei gelöst haben. 5 Studierende haben zwar die Fachtermini einander korrekt zugeordnet, die Begriffsreihe dt. *Sprecherwechsel* – it. *alternanza dei turni* – engl. *turn-taking* jedoch mit der falschen Definition (Def. 3: «un punto in cui può avvenire lo scambio del turno di parola») verbunden. Diese bezieht sich nämlich

⁶⁰ Die Ziffern (1) bis (3) stehen für die richtige Zuordnung der Fachwörter zueinander und mit der jeweils korrekten Definition.



auf die Begriffsreihe dt. übergaberelevanter Punkt – it. *punto di rilevanza transizionale* – engl. *transition relevance place*.

In einem weiteren Schritt wurden die Proband/innen dazu aufgefordert, selbst anhand des Lehrbuchs *Grammatica del tedesco parlato* weitere Einträge im dreisprachigen Fachlexikon mit den entsprechenden Definitionen zu verfassen. Eine der Gruppen hat dabei folgende Einträge verfasst, die als sehr gelungen betrachtet werden können:

<i>Deutsch</i>	<i>Italianisch</i>	<i>Englisch</i>	<i>Definition</i>
Selbstreparatur	autoriparazione	self-repair	autocorrezione del parlante
Gesprächsbeitrag	turno di parola	turn	contributo di un parlante fatto con diritto di parola, può contenere uno o più enunciati
Verzögerungssignal	segnale di esitazione	hesitation marker	i segnali di esitazione (ad es. <i>ehm</i>) esprimono un'incertezza nel processo di pianificazione dell'enunciato e servono a guadagnare tempo

Abb. 4: Von Studierenden erstellte Einträge im dreisprachigen Fachlexikon

5. FAZIT UND AUSBLICK

In diesem Beitrag wurde ein Unterrichtsmodul zur integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik präsentiert, in dessen Mittelpunkt die sprachenübergreifende Vermittlung der linguistischen Fachsprache und der alltäglichen Wissenschaftssprache steht. Die Resultate des hier vorgestellten Unterrichtsmoduls belegen, dass die Studierenden die relevanten sprachlichen Ausdrücke im deutschen und italienischen Textabschnitt erkennen und der richtigen Kategorie zuordnen konnten. Außerdem sind sie in der Lage, die Eigenschaften eines Fachwortes korrekt anzugeben, während einige von ihnen Schwierigkeiten damit haben, den Begriff der AWS konzeptuell richtig zu erfassen und zu definieren. Das mag kein bloßes sprachliches Problem sein, sondern damit zusammenhängen, dass das Verständnis des Konzepts AWS Teil eines umfassenderen Prozesses der wissenschaftlichen Sozialisation ist. Die Aufgabenstellung zu dem dreisprachigen, gesprächsanalytischen Fachlexikon wurde von den Proband/innen auf zufriedenstellende Weise durchgeführt. Sie waren in der Lage, die Fachwörter der verschiedenen Sprachen korrekt miteinander



zu verbinden, ihnen die passende Definition zuzuordnen und anschließend selbstständig weitere Glossareinträge zu verfassen.

Aus diesen Ergebnissen kann man schließen, dass die integrierte Sprachendidaktik zum Aufbau einer mehrsprachigen Wissenschaftskompetenz beitragen kann, indem sie insbesondere die Festigung metasprachlichen Wissens über sprachenübergreifend relevante Kategorien wie Fachwort und AWS fördert und die Kenntnis der einzelnen Fachwörter in den verschiedenen Sprachen sowie deren mentale Vernetzung im gesamtsprachlichen Repertoire unterstützt. Außerdem bewirkt die integrierte Didaktik einen positiven Transfereffekt in Bezug auf die Kenntnisse über Wissenschaftssprache, der in erster Linie von der Fremdsprache Deutsch auf die L1 Italienisch sowie auf potentiell weitere Sprachen erfolgt.

In zukünftigen Unterrichtseinheiten zur integrierten Sprachendidaktik sollte ein Übergang zur kontrastiven Behandlung und produktiven Verwendung der wissenschaftssprachlichen Strukturen geschaffen werden. Dabei könnte die Aufmerksamkeit der Studierenden u.a. auf folgende Aspekte gelenkt werden:

- i. die formalen Merkmale der Fachtermini: Dabei zeigt sich, dass die italienischen Fachwörter eine Tendenz zur Struktur Nominalphrase + Präpositionalattribut (z.B. *alternanza dei turni*) bzw. Nominalphrase + Adjektivattribut (z.B. *coppie adiacenti*) aufweisen, während die deutschen und englischen Fachwörter durch eine Präferenz für den Wortbildungsmechanismus der Komposition gekennzeichnet sind (z.B. *Sprecher + wechsel*; *adjacency + pairs* = 'Nähe' + 'Paare');
- ii. die Ausdrücke der AWS im deutsch-italienischen Übersetzungsvergleich: Dabei zeigt sich, dass Textkommentare wie it. *questo capitolo introduce*; dt. *in diesem Kapitel geht es um die Frage* etc. nicht wörtlich übertragbar sind. Interlinguale Unterschiede zeigen sich u.a. bei der Realisierung des Subjekts (it. pseudo-agentivische Konstruktion *questo capitolo presenta* vs. dt. Passiv *in diesem Kapitel werden... vorgestellt*; dt. *es geht um die Frage*⁶¹ → it. ?) sowie bei den Tempusformen der Verben (z.B. dt. Präsens *wird ein eigener Abschnitt gewidmet* vs. it. Futur *sarà dedicato*).

Durch die Behandlung dieser und ähnlicher Fragen könnte das Bewusstsein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den wissenschaftssprachlichen Strukturen des Deutschen und Italienischen weiter

⁶¹ Zu den verschiedenen wissenschaftstypischen Funktionen des Ausdrucks *es geht um* s. Cordula Meißner, 'Worum es geht': Zum Funktionsspektrum eines Thematisierungs-Ausdrucks in der allgemeinen Wissenschaftssprache, in «Colloquia Germanica Stetiniensia», 25 (2016), S. 245-264.



verfeinert werden, um auf diese Weise einen Beitrag zum Aufbau einer akademischen Mehrsprachigkeitskompetenz zu leisten, die sowohl ein exaktes Verstehen als auch eine möglichst adäquate Verwendung beider Wissenschaftssprachen ermöglicht.

