
Materialien Deutsch als Fremdsprache

Heft 73

Integration durch Sprache

Herausgegeben

von

Armin Wolf; Torsten Ostermann; Christoph Chlosta

**Fachverband Deutsch als Fremdsprache
Regensburg 2004**

Gabriele Graefen, München

Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache

Im Rahmen des Programms der „Internationalisierung“ deutscher Hochschulen stehen die Beteiligten immer häufiger vor dem Problem, dass ausländische Studierende und Wissenschaftler mit den sprachlichen Anforderungen von Studium und Forschung in deutscher Sprache zu kämpfen haben. Das oft schon vorhandene fachliche Wissen soll zur Geltung gebracht werden, Referate, Vorträge und eigenständige wissenschaftliche Texte sollen verfasst werden, aber die gewünschte Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation gelingt oft nur dürftig und unbefriedigend.

In Anknüpfung an eine Reihe früherer Publikationen zu diesem Themenkomplex (Graefen 1997, 1997a, 1999, 2001) gehe ich in diesem Beitrag auf die Idiomatik der Wissenschaftssprache ein und konzentriere mich besonders auf die Frage der Vermittlung. Einschlägige Erfahrungen aus Kursen mit dem Schwerpunkt idiomatische Kenntnisse fließen in die Darstellung ein.

1. Was sind idiomatische Fügungen/Prägungen in der Wissenschaftssprache?

Idiomatische Fügungen – so genannt von Helmut Feilke (1998) – oder Prägungen (vgl. z.B. bei Lutz Götze (1973) in Bezug auf Funktionsverbgefüge) existieren in allen Sprachbereichen. Es gibt daher auch viel mehr davon, als man aufgrund der bekannten volkstümlichen Beispiele für Idiomatisches, z.B. „Morgenstund hat Gold im Mund“ oder „die Katze im Sack kaufen“, vermuten würde. In der Wissenschaft geht es nun nicht um Sinnsprüche, und Metaphern kommen zwar vor, haben aber einen anderen Stellenwert. Eine idiomatische Prägung der Wissenschaftssprache ist eine Lexem-Kombination, die eine eigene semantische Einheit bildet.¹ Ihre Bedeutung ist – wie immer bei Idiomem – keine bloße Summe der Bedeutungen der einzelnen Bestandteile. Sie ist also eine semantische Einheit höherer Ordnung (mathematisch gesprochen). So unterscheidet sie sich deutlich von anderen Phrasen syntaktischer Art, wie z.B. Nominalphrasen.

¹ Ich sehe keinen Fortschritt darin, die Idiomatik „Phraseologie“ zu nennen; das Problem der Bezeichnung liegt darin, dass sie eigentlich die Phrasenlehre sein müsste, der Ausdruck Phrase aber anders verstanden wird.

Der ‚Wert‘ solcher Fügungen, damit auch der Grund für ihr Entstehen, liegt darin, dass mit ihnen häufige Redeweisen vororganisiert sind. Zu unterstellen ist dabei der „Werkzeug“-Charakter der Sprache, den z.B. Karl Bühler (1934) darlegte. Ein Werkzeug oder Verfahren entsteht durch den **Gebrauch**, durch ihn erhält es seine Form. Sprachpsychologisch ausgedrückt: Häufige Verfahren des Sprechens und Schreibens gehen bei den Muttersprachlern irgendwann in sprachliche Fertigungsgewohnheiten über. Das erfasst man mit dem Begriff der „Routine“ (Antos 1982) oder „Routineformel“ (Coulmas), H. Feilke (1997) spricht von „literalen Textroutineformeln“. Der sprachpsychologische Vorteil liegt auf der Hand: Der mentale Aufwand kann deutlich herabgesetzt werden. Diese allgemeine Tatsache gilt nicht nur für die Handlungsmuster und Situationen des Alltags, sondern auch im fachlichen und wissenschaftlichen Herstellungszusammenhang.

Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, was mit Fügung oder Prägung gemeint ist. Beide sind den Konsumenten wissenschaftlicher Texte wahrscheinlich gut bekannt aus Literaturberichten und Darstellungen des Forschungsstands, also aus obligatorischen Teilen bestimmter Textarten:

B1 Seit 1980 *wandte man sich verstärkt* der Analyse von X zu.

B2 In den 90-er Jahren ist *ein wachsendes Interesse an X* zu beobachten.

Welchen Stellenwert haben solche idiomatischen Fügungen? In der wissenschaftlichen Kommunikation werden sie mit der größten Selbstverständlichkeit verwendet. Sie prägen das sprachlich-stilistische Erscheinungsbild wissenschaftlicher Texte mindestens ebenso stark wie der fachspezifische Wortschatz. Kommen sie außerhalb von Wissenschaft vor, lassen sie den Stil als zumindest sachbezogen oder fachlich erscheinen. Indem sie allen Wissenschaftlern als Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen und keine fachliche Besonderheit aufweisen, sind sie Teil der Allgemeinen oder der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“, wie Ehlich sie seit 1993 nennt. Im Folgenden benutze ich die Abkürzung AWS, die beide Bezeichnungen umfasst.

Statistisch lassen sich die Fügungen als „Kollokationen“, als mehr oder weniger häufiges Zusammenauftreten bestimmter Wörter im Satz, erfassen. Derartige Zahlen sind interessant für die Wissenschaftssprachforschung; darüber hinaus geben sie aber auch wichtige Hinweise für didaktische Auswahl-Entscheidungen. Oder besser: sie könnten solche Hinweise geben, wenn dazu mehr Statistiken vorlägen. Solange das nicht der Fall ist, halte ich es für legitim, dass Sprachlehrer ihr eigenes Sprachwissen, also auch ihre Erfahrungen

mit der Wissenschaftssprache, zugrundelegen. (Bei der Ausarbeitung der Lehrmaterialien für den hier dargestellten Kurstyp blieb mir nichts anderes übrig.) Die eigentliche Identifikation solcher Fügungen gelingt ohnehin nicht auf statistischem Wege. Eine häufige Wortkombination ist nur dann eine Fügung, wenn ihr im Bewusstsein der Sprecher eben jener semantische ‚Mehrwert‘ zukommt, von dem oben die Rede war.

Nicht selten hat sich die wissenschaftsinterne Bedeutung der idiomatischen Fügung so weit von den gemeinsprachlichen Lexemen entfernt, dass der leichte Zugang sich als bloßer Schein von Verständlichkeit erweist. Beispiele für manchmal drastisch falsche Hörvermutungen bei der schriftlichen Wiedergabe eines vorgelesenen Textes hatte Ehlich (1997) vorgestellt. Die daraus resultierende Warnung an Dozenten und Sprachlehrer soll hier noch einmal erneuert werden: Muttersprachler irren sich oft, was die Verständlichkeit von Fügungen angeht, einfach deshalb, weil die beteiligten Lexeme für sich als bekannt oder jedenfalls nicht schwierig erscheinen. Sie unterschätzen die semantische Eigenständigkeit der Fügung. Zwar kommt es im Alltag der wissenschaftlichen Ausbildung gar nicht so oft zu bemerkbaren Missverständnissen, da ausländische Studenten intuitiv wissenschaftsnahe Interpretationen suchen. Diese Deutungen bewegen sich aber häufig mehr im Ungefähren. Das Gehörte oder Gelesene wird dann so diffus ‚verstanden‘, dass

- a) sein Inhalt nicht in das eigene Wissen integriert werden kann,
- b) seine sprachliche Form nicht oder nur partiell in das eigene sprachliche Repertoire übernommen wird.

1.1. Bestandteile von Idiomen

Für die Analyse der Fügungen sind zwei Arten von Lexemen genauer zu betrachten:

1. Verben und Substantive eines seit Jahrhunderten tradierten, im engeren Sinne wissenschaftssprachlichen Vokabulars: Diese Lexeme haben begrifflichen Charakter und sind Werkzeuge nicht nur für die Darstellungen, sondern auch für den mentalen Umgang mit Wissen. Beispiele sind Begriffe wie *Zweck*, *Widerspruch*, *Ableitung*. Theodor Ickler (1997) rechnet sie zum „Argumentationswortschatz“. Entwickelt wurden sie größtenteils in der Philosophie, die als die „Mutter aller Wissenschaften“ gilt. Manche dieser Begriffe sind verallgemeinerte Fachbegriffe; z.B. stammt das Substantiv „Perspektive“ aus den Frühzeiten der Optischen Wissenschaft im 17./18. Jahrhundert (vgl. Graefen 1997).

2. Der größere Teil der Lexeme, die an Fügungen beteiligt sind, ist gemeinsprachlich, nicht nur dem Ursprung nach. Ihre Zugehörigkeit zur Wissen-

schaftssprache ist keine unmittelbare, sie resultiert aus einer mehr oder weniger langen Gebrauchsgeschichte.

Nehmen wir das Beispiel B2 noch einmal auf. Mir erscheint daran als bemerkenswert, dass das Substantiv *Interesse* verwendet wird. Das ist erstaunlich, weil dieses Wort eine Phase der intensiven erkenntnistheoretischen Kritik oder sogar Diffamierung des „subjektiven Interesses“ in der Wissenschaft – man denke an den Positivismusstreit – überlebt hat, und zwar mit positiver Bewertung.² Das hängt zum einen mit der traditionellen Hochachtung des *Interesses* an Erkenntnis zusammen, das erst im 20. Jahrhundert durch Husserl und Habermas als „Erkenntnisinteresse“ zu einem neuen Terminus wurde und damit zugleich problematisch zu sein schien.³

Die Verwendung des Substantivs *Interesse* in der AWS wird weiter gestützt durch die Vorkommen seiner anderen ‚Familienangehörigen‘:

X interessiert F
ein Interesse bewirkt X, führt zu X
sich interessieren für
interessanterweise
X (T) ist interessant, X ist von Interesse für ...
ein Forscher hat ein Interessengebiet
eine Disziplin repräsentiert die theoretischen Interessen der FF

Zum Verständnis der Notation der Beispiele sind zwei Hinweise erforderlich. Wie schon oben benutze ich die Großbuchstaben X und Y für Themen, Sachverhalte, Gegenstände der Forschung; das Symbol F steht für „Forscher“ oder Wissenschaftler; ein T steht für eine Theorie oder eine wissenschaftliche Publikation. Der zweite Hinweis betrifft die Herkunft der Beispiele: Ich verwende neben einzelnen, ausgesuchten Textbeispielen wie das aus Schiewe (1997, s.u.) als Basis ein Korpus, das aus 24 vollständigen wissenschaftlichen Artikeln verschiedener Fächer besteht (WiTKoM).

Ich vermute, dass die semantische Potenz von so häufigen Lexemen der AWS wie bei „Interesse“ & Co. aus zwei Quellen stammt:

² Das führt zu einer Einsicht von didaktischer Relevanz: Die Allgemeine Wissenschaftssprache sollte nicht identifiziert werden mit der Sprache der Wissenschaftstheorie oder Wissenschaftssoziologie. Diese Disziplinen spiegeln die Wissenschaftssprache nicht wider und bestimmen sie auch nur sehr partiell; der Anschein entsteht nur, weil sie in vielen Einleitungen und methodischen Überlegungen eine Rolle spielen. Die von Raimund Popper in Umlauf gebrachten Verben „verifizieren“ und „falsifizieren“ rechne ich z.B. nicht zur AWS.

³ Die verschiedenen Phasen der Ausprägung des Begriffs Interesse in ökonomischen, juristischen, politischen und ästhetischen Zusammenhängen sind dargestellt im Philologischen Wörterbuch von Eisler.

- zum einen aus ihren eigenen häufigen Verwendungszwecken und den entsprechenden Umgebungen (also aus „Partnerschaften“ mit den anderen Lexemen in einer Fügung);
- sekundär tragen auch die wissenschaftstypischen Verwendungen der abgeleiteten Lexeme zur Bedeutung bei. Daraus folgt, dass es für einen Kurs zur AWS sehr wichtig ist, **Wortfamilien** und **Wortfelder** zu erfassen, allerdings nur so weit, wie sie zur AWS gehören.

Diese Einschränkung erweist sich als wichtig z.B. bei den Substantiven, mit denen auf Theorien und zusammenhängende wissenschaftliche Aussagen Bezug genommen werden kann. Als Beispiel wähle ich die Fügung:

B3 F1 tritt der Auffassung von F2 entgegen, dass ...

Es ist bekannt, dass Auffassungen von Forschern sehr häufig und in fast allen wissenschaftlichen Texten angesprochen und gelegentlich verglichen oder diskutiert werden. Deshalb besteht ein Bedarf nicht nur nach einem, sondern nach mehreren geeigneten Substantiven. Der lexikalische Bestand der deutschen Wissenschaftssprache bietet dafür auch eine gewisse Vielfalt. Eine genauere Betrachtung zeigt aber, dass manche Ausdrücke passend und sinnvoll, andere problematisch oder gar unwissenschaftlich klingen. Fragt man sich, welche Variationen für das in B3 unterstrichene Substantiv möglich sind, kommt man wahrscheinlich zu einer Liste wie der von mir zusammengestellten:

AUFFASSUNG:	nicht ersetzbar durch:
Anschauung	Meinung
Position	Idee
Vermutung	Erkenntnis
Ansicht	Resultat
Beurteilung	Ergebnis
Schlussfolgerung	

Zwei Argumente spielen bei der Negativ-Liste auf der rechten Seite eine Rolle. Das erste hat mit der Qualität von „Meinung“ zu tun: Obgleich das Substantiv „Lehrmeinung“ in die AWS Eingang⁴ gefunden hat, ist die Wortfamilie

⁴ Allerdings ist unzutreffend, was das Duden-Universalwörterbuch dazu angibt: „die innerhalb einer Wissenschaft allgemein anerkannte Meinung“ – Lehrmeinungen sind vor dem Hintergrund der pluralistischen Verfasstheit der europäischen Wissenschaft durch Institutionen autorisierte wissenschaftliche Auffassungen von einzelnen oder „Schulen“, häufig in juristischem Umfeld.

„Meinung“ nicht insgesamt transferiert worden. Sie ist mit der Sphäre der Privatheit einerseits, der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit andererseits eng verbunden und besitzt die semantischen Kennzeichen der Subjektivität und freien Entscheidung. Deutsche und ausländische Studenten versuchen häufig, *meinen* und *Meinung* in die Wissenschaft zu ‚importieren‘ und verteidigen das mit der Ähnlichkeit zu *Ansicht* und *Auffassung*. Das ist aber nur teilweise richtig. Die links stehenden Substantive von *Anschauung* bis *Ansicht* tragen dem Rechnung, dass die Erweiterung des gesellschaftlichen Wissens, also der Zweck von Wissenschaft überhaupt, nur über verschiedene Durchgangsstufen – Vermutungen, vorläufige, vorgeschlagene Erklärungen, noch nicht verallgemeinerte Auffassungen einzelner Wissenschaftler – zustandekommt. Damit sind sie aber immerhin vorläufige Erscheinungsformen gesellschaftlichen Wissens. Der Ausdruck *Meinung* hat diesen Bezug zur Wissens-erarbeitung nicht.

Das ist zwar noch kein Grund, den Gebrauch des Substantivs „Meinung“ zu verbieten, aber der Ausdruck ist mindestens dort abzulehnen, wo ernstzunehmende Resultate von Forschung darzustellen sind. Ähnlich verhält es sich bei dem Wort *Idee*: Trotz der philosophischen Karriere des Begriffs seit Platon spricht offenbar etwas gegen seine Integration in die AWS, vermutlich sein alltagssprachlicher Gebrauch im Sinne von *Einfall*.

Damit stellt sich nun aber die zweite Frage, warum *Auffassung* in B3 nicht durch *Erkenntnis*, *Resultat* oder *Ergebnis* ersetzt werden kann. Sie alle sind anerkannte und wichtige Lexeme der AWS. Bei dieser Frage ist aber die Idiomatik der speziellen Fügung zu berücksichtigen: Man kann einem Ergebnis nicht entgegentreten – oder umgekehrt, wenn man einer Theorie entgegentritt, erteilt man ihr nicht das Kompliment, *Ergebnis* oder *Resultat* zu sein!

Die bisher besprochenen Beispiele machen schon deutlich, dass es keine klare Grenze zwischen Gemeinsprache und wissenschaftlicher Alltagssprache gibt – und doch müssen Grenzen gezogen werden. Denn es ist keineswegs so, dass die Alltagssprache insgesamt sozusagen wissenschaftsfähig geworden ist. Die Nähe zur Gemeinsprache verführt geradezu – das wurde übrigens bei Deutschen wie bei ausländischen Studierenden beobachtet – zu gelegentlichen Abrutschen in die Sphäre der Alltagssprache, wie in der nachfolgenden Tabelle auf der linken Seite beispielhaft angeführt:

Alltagssprachliche Elemente AWS

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| (1) <i>Meistens</i> kommt es zu X. | Im Allgemeinen kommt es zu X. |
| | In den meisten Fällen kommt es zu X. |

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------|
| (2) X ist <i>ziemlich</i> deutlich. | X ist relativ deutlich. |
| (3) Wir <i>kriegen</i> als Ergebnis X | Wir bekommen ... |

(1) und (2) zeigen Rückgriffe auf Vertrautes, bei denen die Schreiber eine durch die Lexeme *meistens* und *ziemlich* erzeugte Vagheit der Aussage in Kauf nehmen. Zwar bewirkt die Umformulierung auf der rechten Seite nicht die fehlende Klarheit, aber die dort verwendeten Lexeme gelten zumindest nicht *von vornherein* als vage. Das Adjektiv *relativ* z.B. beruft sich auf dem Leser bekannte Vergleichsmaßstäbe. Weitere, sicher gut bekannte Beispiele von Schülern und Studenten sind die Partikelkurzform „mal“ oder das unspezifische Substantiv „*Leute*“, mit dem im Alltagsleben eher ein Desinteresse an den so zusammengefassten Menschen ausgedrückt wird.

1.2. Zur Motiviertheit und Stabilität von Fügungen

Die sprachtheoretische und sprachpsychologische Beurteilung von Fügungen ist linguistisch und didaktisch interessant. Handelt es sich um mehr oder weniger zufällige Ausdrucksgewohnheiten deutscher Sprecher, also um eher idiosynkratische Bildungen? Wenn ja, wäre die bekannte Methode der Eingewöhnung in die Wissenschaftssprache die einzig mögliche: Die einzelne Fügung ist dann nur eine lexikalische Gegebenheit. Der Lerner könnte seine Ausdrucksfähigkeit nur durch Imitation einzelner vorbildlicher Redewendungen und durch Auswendiglernen selbst erstellter Listen verbessern.

Es lohnt sich aber, die Prägungen genauer zu studieren. In vielen Fällen ist die Kombinatorik erklärbar, d.h. ihre Bildung ist nachvollbar oder zumindest durch eine Art sprachlicher Einbettung plausibel zu machen. Wenn es so gelingt, die Motivation von Fügungen deutlich zu machen, werden sie für Sprachlerner besser erschließbar, memorisierbar und selbstständig nutzbar.

Kann man überhaupt sagen, dass eine Fügung motiviert ist? Bei fachlichen Termini ist häufig davon die Rede. Hier spielen außerwissenschaftliche Bedeutungen, Entdeckernamen, Metaphern und andere – mehr oder weniger bewusst genutzte – Motivationen sogar eine wichtige Rolle. Bei den Fügungen gibt es vergleichbare semantische Zusammenhänge. Anders als bei Funktionsverbgefügen, bei denen ein nominalisiertes Verb im Zentrum des Prädikatsausdrucks steht, geht es bei den hier besprochenen idiomatischen Prägungen um die Kompatibilität oder um eine assoziative Beziehung zwischen den beteiligten Lexemen.

Ähnlich werden auch Fügungen motiviert durch ihre Bestandteile. Deren semantische Qualität muss ernst genommen werden. Das gilt sogar für die Präpositionen. Ich bringe ein Beispiel für eine Fehlverwendung, das ausnahmsweise nicht von Ausländern stammt, sondern aus der Süddeutschen Zeitung. Die Kursteilnehmer fanden es interessant, dass auch deutsche Journalisten Typen von Fehlern machen, mit denen sie kämpfen:

B4 „Brasilien gewinnt seine Energie vor allem durch Wasserkraft, doch *dank mangelnden Regens* sind die Stauseen leer.“ (aus: „Korruption belastet Präsident Cardoso“, SZ 2.6.2001)

In Fügungen der Wissenschaftssprache bringen bestimmte Präpositionen eine Bedeutungskomponente ein, die von Ausländern oft nicht wahrgenommen wird. Das liegt vielleicht daran, dass sie anhand der Präpositionalobjekte die – eben nicht allgemein gültige – Einsicht gewonnen haben, dass Präpositionen eher grammatische Funktionswörter als Bedeutungsträger seien. Eine eigene Bedeutung hat z.B. auch *nach* in Formeln wie:

B5 nach Müller (1998)
seiner Auffassung nach

Die Kenntnis der Ähnlichkeit zu *zufolge* kann vor Verwendungen wie in B6 schützen:

B6 * nach dieser Hinsicht

Aus dem Prinzip der Motiviertheit lässt sich auch erklären, warum man im Deutschen B7 sagen kann, nicht aber B7' (zwei Ausdrucksweisen ausländischer Studenten):

B7 X steht im Mittelpunkt von Y
X bildet den Schwerpunkt von Y

B7' * X steht im Schwerpunkt von Y
* Der Schwerpunkt der Arbeit konzentriert sich auf X

Die innere Motiviertheit hat Auswirkungen auf die Festigkeit und Variabilität einer Fügung. Ausländische Studenten schätzen diese Frage oft falsch ein. Sie haben z.B. Erfahrungen mit Funktionsverben gesammelt und wissen, dass Verben wie *haben*, *kommen*, *bilden* mit vielen Substantiven kombinierbar sind. Viele Varianten führen aber zu Fehlern oder Xenismen. Die alltags-sprachliche Bedeutung eines Substantivs kann auch dann noch „durchschla-

gen“, wenn es seine eigentliche Bedeutung im Rahmen einer Fügung scheinbar verloren hat bzw. wenn die Sprecher die ursprüngliche Bedeutung kaum noch wahrnehmen. Ein gutes Beispiel dafür sind Fügungen im semantischen Bereich der Relevanzbeurteilung. Durchaus kreative Variationen von ausländischen Studenten fallen als Xenismen auf:

B8 X spielt eine wichtige / große / zentrale Rolle.
*hat eine *hohe Rolle
*erzielt eine wichtige Rolle
*übt eine wichtige Rolle aus

B9 X hat eine bedeutende Stellung
*vertritt *eine niedrige Stellung
*spielt *eine kleine Stellung

Hier zeigt sich eine Veränderungsresistenz, die für den linguistischen Laien erstaunlich ist – immerhin erfahren die Substantive *Rolle* und *Stellung* in solchen Fügungen einen gewissen Bedeutungsverlust, weil sie für eine quasi argumentationstechnische Aufgabe funktionalisiert sind. Die formale Konstanz der Fügung resultiert aus dem 'Spielraum', den die beteiligten Lexeme sich gegenseitig lassen, auch wenn die zu spielende Rolle längst nichts mehr mit dem Theater zu tun hat.

Ein zusätzliches Problem bei der Verwendung betrifft die Angemessenheit solcher Wendungen. Relevanzbeurteilungen dieser Art können bei der Einführung oder Erwähnung eines Themas vorkommen. Sie enttäuschen die Erwartungen der Leser dann, wenn sie mitten in einer speziellen und differenzierten Besprechung des Themas vorkommen.

Die meisten Fügungen bieten einen kleinen Spielraum für textuelle oder situative Anpassungen. Ähnliche Verben oder Nomen können eingesetzt werden. Auch hierbei kommt es vor, wie zu erwarten ist, dass ausländische Studenten die Grenzen der Variabilität schlechter einschätzen können als Deutsche. Das verdeutliche ich an zwei Beispielen.

B10 a) eine Perspektive auf X eröffnen / aufschließen
b) eine Perspektive auf X *öffnen, *aufmachen

Wie kann man erklären, warum die Verben bei b) schlecht gewählt sind? Beide Verben haben den Nachteil, dass sie im Normalfall keine abstrakten Objekte haben; „aufmachen“ ist zusätzlich umgangssprachlich.

Das zweite Beispiel betrifft die durchaus alltägliche Redeweise vom *Problem-lösen*, die bekanntlich auch in wissenschaftlichen Texten eine hohe Frequenz besitzt. Nun passt das Verb zu verschiedenen Substantiven: Wie man Probleme lösen kann, kann man auch Rätsel und Aufgaben lösen. Nicht so klar ist aber, ob man auch *Fragen* lösen kann. Viele deutsche Schreiber machen diese Übertragung. Ein ausländischer Student geht noch weiter (Variante 2):

- B11 Vorbild: ein Problem lösen, eine Aufgabe lösen
 Variante 1: (?) eine Frage lösen
 Variante 2: * eine Doppeldeutigkeit lösen

Das Motiv für die Variation auf der Seite des Muttersprachlers ist die Ähnlichkeit zu „Aufgabe“ oder „Problem“ bzw. die Ähnlichkeit der Tätigkeiten, wenn die Beantwortung einer Frage schwierig ist. Der ausländische Student, der Variante 2 geschrieben hat, entfernt sich aber zu weit davon. Man kann ihm als Verbesserung empfehlen: „das Problem der Doppeldeutigkeit lösen“. Nehmen wir weiter das Substantiv *Argument* in verschiedenen Fügungen:

- B12 (a) ein Argument *in Anschlag bringen*
 ein Argument *zurückweisen*
 ein *stichhaltiges* Argument
 (b) ein Argument *vorbringen / vorlegen / einführen*

Die Verknüpfungen zwischen dem Substantiv und den Verben sind durch zweierlei motiviert:

- a) durch den gemeinsprachlichen Verwendungszusammenhang, also bezogen auf eine verbale Auseinandersetzung mit dem Zweck der Durchsetzung eines Interesses oder Standpunkts, wobei auch (als „tote“ oder stillgelegte Metapher) Assoziationen zu Kampf und Waffengebrauch (vgl. Brünner 1987) aufkommen,
 b) durch die institutionelle Verfasstheit der wissenschaftlichen (schriftlichen und mündlichen) Kommunikation, die sich in offiziellen Formen wie Tagungen und Publikationen vollzieht; mit den Verben *vorbringen / vorlegen / einführen* wird eine Statusveränderung eines Argumentes oder eines Wissenselements im Rahmen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit angesprochen: Einmal in einer Publikation oder einem Tagungsvortrag enthalten, gilt es als der Wissenschaftlergemeinschaft zur Übernahme angetragen und zur Diskussion freigegeben. Um solche Fügungen wie in B12(b) genau zu verstehen, sind also noch andere als sprachliche Kenntnisse nötig.

Von dieser Art gibt es viele Fügungen, die nur oder hauptsächlich in wissenschaftlicher Kommunikation vorkommen und daraus motivierbar sind. Wer bereits eine andere Wissenschaftssprachkultur als die europäischen kennenge-

lernt hat, findet vor seinem Erfahrungshintergrund manches unklar, ihm fehlt die Motivation der Fügungen.

Insgesamt sollte deutlich werden: Die Tatsache der Idiomatisierung – gelegentlich wird von einer Lexikalisierung von Fügungen gesprochen – darf den Blick nicht für ihre interne Kohärenz verstellen. Denn die Kombinatorik ist nicht zufällig, sie erwächst aus den semantischen Potenzen der „mitspielenden“ Lexeme. Und umgekehrt tragen die Kombinationsmöglichkeiten eines Lexems zu dessen semantischem Potential bei. Die Kenntnis dieser Wechselbeziehungen gibt Muttersprachlern offenbar genug Flexibilität und Sicherheit, Fügungen in den engen Grenzen zu variieren (vgl. Ehlich 2001).

1.3. Grammatische Merkmale von Fügungen

H. Feilke sieht in den Fügungen Phänomene im Überschneidungsbereich von Lexikon und Grammatik (1998, 72). Der Umgang mit Fügungen stellt daher auch einige Anforderungen an die grammatischen Kenntnisse der Lerner. Dies gilt z.B. für die Frage, welcher Typ von Ergänzung vom Prädikatsverb gefordert wird, Kasusobjekt oder Präpositionalergänzung. Die Erfahrungen aus mehreren Kursen waren derart, dass wir, Dozentin und TeilnehmerInnen, in diesem grammatischen Bereich am wenigsten Probleme sahen. Schwierig erschien oft die Frage, welche Präposition die richtige ist (s.o.). Das ist eine lexiko-grammatische Frage.

Auch andere, in Übungsgrammatiken behandelte Probleme wie die „als“-Konstruktionen sind m.E. nur von der semantischen Seite her ‚in den Griff zu bekommen‘. Dazu einige Beispiele: incl. Fehlversuche:

- B13 Eine Klassifikation erweist sich als problematisch.
 stellt sich als problematisch dar
 *ergibt sich als problematisch
 *entwickelt sich als problematisch

Bei diesen Konstruktionen kommt es darauf an, wie Hennig Brinkmann (1971, 146) sagt, zu verstehen, dass das „Beziehungswort“ *als* ein Urteil anbindet. Ich ergänze, dass das nur geht bei geeigneten Verben, nämlich solchen, die eine implizite Beurteilung enthalten, wie die auf der linken Seite:

implizite Beurteilung	Tätigkeit oder Vorgang
(an-)sehen als	ansehen (trans.)
verstehen als	verstehen (trans.)
auffassen als	-----
(sich) darstellen als	darstellen (trans.)
sich zeigen (als)	zeigen (trans.)

betrachten als	betrachten (trans.)
kritisieren / loben als	kritisieren
be- / verurteilen als	beurteilen
-----	sich ergeben (intrans.)
-----	sich entwickeln (intrans.)

Die Verben, die *als*-Konjunkte anbinden, sind Varianten von transitiven Verben mit durchaus beachtlichen Bedeutungsunterschieden. Wer etwas betrachtet, zeigt oder ansieht, spricht damit kein Urteil über die Sache aus, sondern hat sie in anderer Weise zum Gegenstand. Reflexivität und Valenzerweiterung sind grammatische Spiegelungen einer vom Sprecher gewählten Bedeutungsvariante des Verbs.

Fortgeschrittene Sprachlerner sollen diese semantische Qualität der Verben mit *als*-Konjunkt und ihre Rolle im wissenschaftlichen Diskurs deutlich erfassen. Sie können lernen zu prüfen, wo ein Urteil des Sprechers oder des Subjekts im Spiel ist.

2. Wie verläuft der Aufbau idiomatischer Kenntnisse?

Viele ausländische Studierende werden erst in der Studiensituation in Deutschland auf die Existenz von Fügungen in der Sprache der Wissenschaften aufmerksam. Spätestens dann fangen sie an, ihr anfänglich auf Vokabellisten konzentriertes Wortschatzlernen zu verändern und ihre Lernstrategien auf kombinatorische Fügungen umzustellen.

Warum geschieht das erst in der Studiensituation? In der DSH-Vorbereitung oder in der Test-DaF-Vorbereitung besteht noch wenig Möglichkeit dazu. Es kommen vorwiegend Medientexte zum Einsatz, die zwar auf Themen der Wissenschaft eingehen, aber den Schreibstil des Wissenschaftlers gezielt vermeiden. Beim Wortschatzaufbau steht oft die themenbezogene Lexik im Vordergrund. Erst in der Studiensituation kommt die Erfahrung der lexikalischen Kombinationen zusammen mit einem praktischen Zwang, sich auf diese Wissenschaftssprache aktiv einzulassen. Für die wachsende Zahl der Kurzzeit- und Austauschprogrammstudenten sehen die Bedingungen oft noch schlechter aus; weil ihnen eine halbwegs ausreichende gemeinsprachliche Vorbildung in der Fremdsprache Deutsch fehlt.

In einigen Fächern wird der Kontakt mit der wirklichen Wissenschaftssprache verschoben bzw. eingeschränkt. Lehrbücher und Lehrtexte wie Skripten erleichtern den Einstieg.⁵ Zudem sind hier die Anforderungen an die Textpro-

duktion der ausländischen Studierenden oft geringer. In den anderen Fächern kommt es schneller zum Kontakt mit nicht „didaktisierten“ wissenschaftlichen Texten. An deren Sprache könnte man sich allmählich gewöhnen. Probleme ergeben sich aber daraus, die die ausländischen Studenten schon sehr früh wissenschaftlich angelegte und formulierte Beiträge bringen sollen, noch bevor sie ausreichenden rezeptiven Kontakt mit der AWS hatten.

Die Seminar-Übung, die ich seit 4 Semestern durchführe, stieß auf großes Interesse. Regelmäßig waren Teilnehmer dabei – auch Nicht-Philologen –, die ein erstaunliches Interesse an den Phänomenen der Wissenschaftssprache zeigten. Das resultiert m.E. daraus, dass diese Studenten bereits eine Reihe von misslungenen Versuchen hinter sich hatten. Dabei fiel ihnen auf, wie wenig die Nutzung von Wörterbüchern sie weiterbrachte. Die meisten Übungsteilnehmer wussten bereits, wie leicht man bei dem Versuch, sich der Alltäglichen Wissenschaftssprache zu bedienen, „ins Schwimmen kommt“.

Im Kurs geht es also um das allgemeine Ziel des Aufbaus von wortfeld- und handlungsbezogenen Kompetenzen in der Erschließung von Bedeutungen und in der Herstellung von Texten. Das Mittel dazu ist „gelenkte Sprachreflexion“. Diese Sprachreflexion richtet sich auf sprachtypologische, wissenschaftshistorische und institutionelle, lexikalische und grammatische Tatsachen. Auf der Seite des Dozenten / der Dozentin erfordert das, sich auf neuere linguistische Forschungen im Bereich der Wissenschaftssprache (z.T. noch „work in progress“) einzulassen.

Bei den Teilnehmern ist die Bereitschaft zu schriftlichen Übungen zwischen den Sitzungen erforderlich. Nicht selten lassen sich daraus wiederum Fehlerbeispiele für eine Vertiefung heranziehen. So bleibt gewährleistet, dass die Übung sich nicht von den tatsächlichen Fähigkeiten der Teilnehmer entfernt. „Aha-Effekte“ kommen immer wieder zustande, wenn nämlich Phänomene zur Sprache kommen, mit denen die Kursteilnehmer schon zu tun hatten, ohne sie zu durchschauen oder ohne ihre minimalen Bestandteile richtig zu kennen.

Ein wichtiger Bestandteil der ersten Phase ist die gemeinsame Analyse eines Beispieltextes auf AWS hin. Ein Ausschnitt des von mir gewählten Textes aus einer Monographie zur Sprachgeschichte der Universität (Schiewe 1997) ist unten abgedruckt, es folgt eine Liste von daraus extrahierten Fügungen.

⁵ Wie der Griebhaber-Artikel in OBST (1999) zeigt, gehen didaktische Veränderungen nicht selten auf Kosten der inhaltlichen Qualität.

5. Beschreibungsprinzipien einer Sprachgeschichte der Universität

Die Aspekte, unter denen das Thema ‚Latein und Deutsch‘ in den vorangegangenen drei Kapiteln betrachtet wurde, dienten dem Zweck, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehende These historisch zu verankern und zu belegen. Mit jedem der gewählten Zugänge – dem sozialgeschichtlichen, wissenschaftsgeschichtlichen und sprachgeschichtlichen – konnte die These erhärtet werden: Der innerhalb der Universität an der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert einsetzende Sprachenwechsel, die Ablösung des Gelehrtenlateins durch die Volkssprache, stellt kein isoliertes, auf rein Sprachliches zu reduzierendes Phänomen dar, sondern ist verknüpft mit einem gesellschaftlichen Funktionswandel der Institution ‚Universität‘ selbst und mit einem Denkstilwandel der in ihr betriebenen Wissenschaft. Auch der folgende Exkurs ‚Die europäischen Universitäten zwischen Latein und Volkssprache wird diese These noch einmal stützen.‘ Engt man die Perspektive auf die Merkmale ‚Sprachenwahl‘, ‚gesellschaftliche Funktion‘ und ‚wissenschaftlicher Denkstil‘ ein, dann lassen sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zwei unterschiedliche Typen von Universität charakterisieren: die mittelalterliche Universität, deren Existenzform sich gegen Ende des 17. Jahrhundert aufzulösen beginnt und im Laufe des 18. Jahrhunderts durch den zweiten Typus, die neuzeitliche Universität, ersetzt wird. Die Tabelle 2 [folgende Seite] stellt die Kennzeichen beider Typen, wie sie in den vorangegangenen beiden Kapiteln deskriptiv und argumentativ erarbeitet worden sind, noch einmal in übersichtlicher Form gegenüber. Selbstverständlich handelt es sich bei einer solchen Gegenüberstellung um eine zugespitzte Typisierung. Für einzelne Merkmale, die der neuzeitlichen Universität beigelegt werden, wie zum Beispiel eine stärker praxisorientierte und berufsbezogene Ausrichtung der Wissenschaften, gab es schon im 16. und 17. Jahrhundert fruchtbringende Ansätze. Umgekehrt bewahrt die Universität bis heute in Teilen der akademischen Selbstverwaltung und der akademischen Prüfungen (Magister, Promotion, Habilitation) eine gewisse Autonomie, in der noch Relikte mittelalterlicher Traditionen greifbar sind.

Abb. 1

Nach einer entsprechenden Einführung gelingt es uns gemeinsam, eine Reihe von – nach meiner Einschätzung relevanten – Fügungen zu identifizieren, von denen einige erklärungsbedürftig sind, z.B:

ein Thema wird unter einem Aspekt betrachtet
 eine These steht im Mittelpunkt der Arbeit
 eine These wird verankert / belegt / erhärtet / gestützt

ein Zugang wird gewählt
 X stellt ein isoliertes Phänomen dar
 X ist nicht auf Y zu reduzieren
 die Perspektive (der Arbeit) wird auf X eingeengt
 vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen
 zwei Typen von X lassen sich charakterisieren

Die Kursteilnehmer sollen dadurch nicht zu kleinen Linguisten werden, sondern einen Blick für idiomatische Zusammenhänge entwickeln, die von nun an nicht mehr textbezogen, sondern wort- oder wortfeldbezogen und handlungsbezogen betrachtet und eingeübt werden.

Die zentrale Schwierigkeit für mich und für alle, die sprachliche Kompetenzen in diesem Bereich fördern wollen, liegt darin, dass es keine Anleitungen und Ratgeber gibt, die über die Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten, Sammeln, Zitieren etc. hinaus auch diesen Bereich berücksichtigen. Sprachliche Fragen und Probleme überhaupt werden nur sporadisch angesprochen.⁶ Reden und Texte von Wissenschaftlern kommen in Deutschland nun einmal nicht aufgrund einer Ausdrucks- und Stilschulung zustande, die man an Studenten weitergeben könnte (wie z.T. im angloamerikanischen Bildungswesen). Die zu beobachtenden Prägungen verdanken sich Präferenzen, ‚Herstellungsverfahren‘, die zu Routineformeln automatisiert sind und den Schreibern wenig bewusst sind. Die Kursziele stellen daher relativ hohe Anforderungen an die Lehrenden.

Mit den eher formalen Fragen des wissenschaftlichen „Apparates“ beschäftigen wir uns vergleichsweise wenig, umso genauer gehen wir aber darauf ein, wie, mit welchen Formulierungen und semantischen Differenzierungen, die sog. „Quellen“, also die publizierten Ergebnisse und Darstellungen von Wissenschaftlern, angesprochen, wiedergegeben, zusammengefasst, kommentiert und argumentativ behandelt werden können.

Ebenso wichtig ist m.E. die Textkommentierung, also die Frage, wann, wie oft und mit welchen Formulierungen der eigene Text für den Leser kommentiert werden kann und sollte. Auch dafür haben sich z.T. formelhafte Darstellungen eingebürgert („Im Folgenden gehe ich auf X näher ein...“) (vgl. Fandrych/Graefen 2002).

⁶ Z.B. Stary/ Kretschmer (1994) haben ein kurzes Kapitel über „Wörter – Sätze – Argumente“ (50-58); Umberto Eco (2000) widmet 10 Seiten dem Thema „Wie man sich ausdrückt“. Es geht darin um Satzlänge, Gliederung, Klarheit u.A.

Jede Seminarsitzung hat Anteile an

- Präsentation und Erläuterung von wichtigen Begriffen der AWS und idiomatischen Prägungen, geordnet nach „Schlüsselbegriffen“, Wortfeldern und Wortfamilien, mentalen und sprachlichen Handlungen,
- gemeinsamer Sprachreflexion, Suche nach Motivationen und Ähnlichkeiten,
- Einübung / Erinnerung an bereits bekannte Fügungen.

Die Sprachreflexion soll zu verbessertem, genauerem Textverstehen und präziseren Ausdrucksmöglichkeiten hinführen. Formeln und Fügungen sollen als Mittel des sprachlichen Handelns durchschaubar und handhabbar werden. Das heißt unter anderem, dass die vorkommenden Fügungen bestimmten Handlungsmustern zugeordnet werden. Nachdem oben die Frage der Stabilität oder Variabilität von Fügungen beleuchtet wurde, ist sicher deutlich, dass dies im Kurs immer wieder thematisiert wird.

Das Kursprogramm umfasst auch Bereiche, die hier nicht ausgeführt werden können, z.B. bestimmte operative (z.B. die Junktoren) und deiktische Prozeduren, besonders die Sprecherdeixis, Objektdeixis und Lokaldeixis wie *hier* (vgl. Ehlich 1982).

Mein Beitrag sollte deutlich machen, dass es durch gelenkte Sprachreflexion möglich ist, die idiomatischen Kenntnisse und damit die Ausdrucks- und Schreibfähigkeiten von Kursteilnehmern zu erweitern und zu verbessern. Man kann sie so ein gutes Stück näher an die Formulierungs„künste“ von Deutschen heranbringen.

4. Literatur:

- Antos, Gerd: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer 1982
- Brinkmann, Hennig: „Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung.“ Düsseldorf: Schwann, 1971
- Brünner, Gisela: „Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft.“ In: Diskussion Deutsch 18, (1987), 100-120
- Eco, Umberto: „Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt.“ Heidelberg: Müller 2000⁸
- Ehlich, Konrad: „Scientific texts and deictic structures.“ In: Stein, Dieter (ed.) Cooperating with written texts. Berlin, New York: W. de Gruyter 1992, 386-395
- Ehlich, Konrad: „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 19 (1993), 13-42
- Ehlich, Konrad: „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate.“ In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter 1995, 325-351

- Ehlich, Konrad: „Von der Attraktivität der Lehrangebote für „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen.“ In: Info DaF 24, H. 6 (1997), 757-770
- Ehlich, Konrad: „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: Info DaF 26/1, (1999), 3-24
- Ehlich, Konrad: „Stille Ressourcen.“ In: Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar (Hgg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg (2001) (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 58), 166-190
- Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele: „Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einführung in die deutsche Wissenschaftskommunikation.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (München) Bd. 27, (2001) 351-378
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele: „Text commenting devices in German and English academic articles.“ In: Multilingua (Berlin, New York) 21, (2002), 17-43
- Feilke, Helmut: „Idiomatische Prägung.“ In: Barz, Irmhild / Öhlschläger, Günther (Hgg.) Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer 1998, 69-80
- Götze, Lutz: „Funktionsverbgefüge im Deutschunterricht für Ausländer.“ In: Zielsprache Deutsch H. 1, (1973), 54-63
- Graefen, Gabriele: „Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation.“ Frankfurt a.M.: Lang 1997
- Graefen, Gabriele: „Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?“ In: Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hgg.) Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede etc. Regensburg (1997a) (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 43), S. 31-44
- Graefen, Gabriele: „Wie formuliert man wissenschaftlich?“ In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrg.) Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand etc. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 52). Regensburg: Fa-DaF 1999, 222-239
- Graefen, Gabriele: „Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache.“ In: Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar (Hgg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg 2001 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 58), 191-210
- Graefen, Gabriele: „Schreiben und Argumentieren: Konnektoren als Spuren des Denkens.“ In: Daniel Perrin; Ingrid Böttcher; Otto Kruse; Arne Wrobel (Hgg.) Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, 47-62
- Grißhaber, Wilhelm: „Linguistik light. Argumentative Wissenschaftsprosa in Einführungen.“ In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (Oldenburg) 59, (1999), 71-92
- Ickler, Theodor: „Die Disziplinierung der Sprache.“ Tübingen: Narr 1997
- Roelcke, Thorsten: „Fachsprachen.“ Berlin: E. Schmidt 1999
- Schiewe, Jürgen: „Sprachenwechsel – Funktionswandel – Austausch der Denkstile.“ Tübingen: Niemeyer 1999
- Sary, Joachim / Kretschmer, Horst: „Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium.“ Frankfurt a.M.: Cornelsen 1994

Hinweis:

Dieser Tagungsbeitrag wurde 2004 in den „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, Heft 73, veröffentlicht. Der Text wurde technisch neu erstellt und leicht überarbeitet. Seitenumbrüche wurden nicht geändert.