

---



---

## Materialien Deutsch als Fremdsprache

Heft 58

# Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?

Herausgegeben  
von  
Armin Wolf und Elmar Winters-Ohle

**Fachverband Deutsch als Fremdsprache  
Regensburg 2000**

**1. Auflage erschienen 2001**

Gabriele Graefen, München

## Einführung in den Gebrauch der Wissenschafts- sprache

Ich stelle im folgenden ein Kurskonzept vor, das ich in den letzten Semestern entwickelt und erprobt habe. Das Konzept bedarf der Begründung und der Illustration. Dabei will ich zeigen, daß die vorhandenen Ideen und Materialien inzwischen weit über ein bloßes 'Kursdesign' hinaus sind. Einige Erfahrungen sollen in die Darstellung einfließen, aber vieles, auch an offenen Problemen, kann hier nur angedeutet werden.

### 1. Theoretische Basis

Die Fachverbands-Tagung vor zwei Jahren hat sich im Themenschwerpunkt „Fach- und Wissenschaftssprache“ ausführlich mit den Merkmalen und Erscheinungsformen der Allgemeinen – oder, wie Ehlich es nennt, der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ – beschäftigt. Zwei Jahre später hat sich die Einsicht weitgehend durchgesetzt, daß diese noch nicht gründlich untersuchte Wissenschaftssprache – ich benutze im folgenden gelegentlich die Abkürzung AWS – Bestandteil einer wissenschaftspropädeutischen Sprachausbildung sein sollte. Zu Beginn fasse ich die theoretische Basis (vgl. auch die Literaturzusammenstellung im Anhang) kurz zusammen.

Die Bezeichnung „Alltägliche Wissenschaftssprache“ erfaßt, grob gesagt, denjenigen Anteil der für wissenschaftliche Zwecke verwendeten Sprache, der in allen Fächern bekannt, verwendbar und – mehr oder weniger frequent – auch in Gebrauch ist. Wie wir wissen, ist diese Varietät des Deutschen eine *fremde Sprache* keineswegs nur für ausländische Studienanfänger, sondern auch für beliebige Deutsche mit oder ohne Abitur<sup>1</sup>, die häufig einem wissenschaftlichen Vortrag auch dann nicht folgen könnten, wenn darin keine unbekannteren Fachausdrücke vorkämen. Nach meiner Auffassung ist diese Unfähigkeit nicht – oder nur nachrangig – einer besonders komplizierten Syntax oder auffällig langen Sätzen geschuldet.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ehlich 1991, Guckelsberger 1999

<sup>2</sup> Die Fachsprachenforschung, die in ihren statistischen Untersuchungen der Syntax (zusammengefaßt dargestellt von Beneš 1998) auch wissenschaftliche Texte mit erfaßt hat, beobachtet dabei im allgemeinen eine Einschränkung, eine selektive Nutzung der syntaktischen Potenzen der deutschen Sprache. Im Unterschied z.B. zu juristischen und Verwaltungstexten lassen sich in wissenschaftlichen Texten seltener hochkomplexe Attribute und mit Informationen „überfüllte“ Propositionen feststellen.

Die alltägliche Wissenschaftssprache des Deutschen wurde, was die auftretenden Lexeme angeht, vor allem aus zwei Quellen aufgebaut. Die erste ist eine lange Tradition von philosophischer und erkenntnistheoretischer, d.h. logisch-methodologischer Reflexion. Darin entwickelten sich viele auf das Erkennen und die Wissenschaftskommunikation bezogene Begriffe und Formulierungsweisen, nicht selten über Metaphorisierungsprozesse<sup>3</sup>, die im Laufe der Zeit sozusagen aufgeladen wurden mit Ansprüchen an Wissenschaft und mit vielfältigen Diskussionen über ihre Methoden und Leistungen. Eine Liste der ‚typischen‘ Ausdrücke existiert bisher nicht, sie wird aber keineswegs endlos sein und Ausdrücke wie: *Begriff, Ableitung, Subjekt, beweisen, nachweisen* u.a. umfassen, die im aktiven Sprachwissen von Akademikern gespeichert sind.<sup>4</sup> Einen Teil dieser Lexeme findet man auch in wissenschaftstheoretischen Wörterbüchern, verbunden mit historisch-philosophischen Abhandlungen; nur ein Teil dieser Begriffsgeschichte hat sich im semantisch-syntaktischen Wissen von Akademikern, also in deren handlungspraktisch relevantem Sprachbewußtsein, niedergeschlagen. Deutsche erwerben ein solches Wissen schon partiell in der Schule, weiter über die sog. Bildungssprache und am gezieltesten natürlich über die interne und externe Kommunikation innerhalb ihres Faches.

Das zweite große Reservoir für die allgemeine Wissenschaftssprache war und ist die Alltagssprache, aus der vieles – z.T. abstrahierend und metaphorisch verfremdet – für den Zweck der Forschung und Lehre angeeignet wurde. Die so entlehnten Mittel haben dabei sprachliche, vor allem semantische Veränderungen erfahren. Diese Veränderungen sind häufig verdeckt, wenn nämlich die Wortformen gar nicht verändert sind. „Schwer“ werden sie dann und dadurch, daß sie ihre wissenschaftsspezifische Bedeutung in einer mehr oder weniger festen Kombination mit anderen Lexemen bekommen. Z.B. haben die Ausdrücke *Ansatz, Modell* und *Rahmen* eine wissenschaftsmethodische Bedeutung bekommen, deren Verständnis Hintergrundwissen verlangt. Ob diese Bedeutung im Einzelfall vorliegt, ist meist an den damit verknüpften Verben bzw. Prädikaten erkennbar: *einen Rahmen anwenden, ein Ansatz nimmt Tendenzen in sich auf*, oder auch an Attributen: *ein begriffliches Modell*. Ehlich hat am Beispiel des Verbs „zusammenfallen (mit)“ gezeigt, wie unzureichend sogar sonst als gut bekannte Wörterbücher die wissenschaftssprachliche Bedeutung eines solchen Ausdrucks erschließen lassen. Als gutes Beispiel für eine kom-

<sup>3</sup> Beispiele für heute übliche, ursprünglich metaphorische Verwendungen von Ausdrücken sind: *Fruchtbarkeit* oder *Reichweite* (eines Begriffes oder eines Ansatzes) oder auch das Reden über *Werkzeuge* (theoretischer Art)

<sup>4</sup> Eine umfangreichere Liste auf der Basis des Korpus WiTKoM habe ich in Graefen (1997) veröffentlicht.

plexere Fügung erwies sich die Wendung: *eine Erkenntnis setzt sich unter (bestimmten Personen) durch* (Ehlich 1993). Dabei hat das Substantiv gar keine spezialisierte Bedeutung, der Sinn des gemeinten Vorgangs erschließt sich aber dennoch erst durch Erläuterungen.

Die immer wieder zu beobachtenden Verstehensprobleme resultieren also bei solchen Fügungen – wie bei idiomatischen Wendungen – häufig nicht aus ihren einzelnen Elementen, sondern aus der Kombinatorik.

## 2. Didaktische Überlegungen

### 2.1. Voraussetzungen

Da bisher keine Zusammenstellung von lexikalischen und kombinatorischen Besonderheiten der Wissenschaftssprache existiert, erhebt sich als erstes die Frage, wie dieses Defizit zu bewältigen ist. Als „heißer Tip“ erschienen mir zunächst die Funktionsverbgefüge, die an verschiedenen Stellen schon zu Listen zusammengestellt worden sind (Helbig / Buscha 1991, Schade 1995) und die von Köhler (1985) zusammengestellten „Supplementverben“. Unter diesen Überschriften findet man tatsächlich einen Teil der wissenschaftstypischen Lexem-Kombinationen, aber das ergibt nur eine kleine Schnittmenge mit dem hier Gemeinten. Das Problem besteht für die Grammatikschreibung wie für die traditionelle Didaktik m.E. darin, daß die Phänomene der Wissenschaftssprache weder in den klassischen Bereich der Grammatik noch in den der Lexik, verstanden als der aus einzelnen Wörtern bestehende Wortschatz, hineinfallen. Eine Annäherung an ähnliche Phänomene hat die Phraseologie gemacht, aber mit dem Blick auf andere Varietäten und Mitteilungszwecke.<sup>5</sup>

Dieses Defizit erklärt sich u.a. daraus, daß das Thema Wissenschaftssprache lange Zeit als eine Domäne der Fachsprachenforschung galt. Diese hat sich über einen langen Zeitraum hinweg auf die fachsprachlichen, und das hieß vor allem: auf die terminologischen Elemente von fachlicher und wissenschaftlicher Sprache konzentriert. Mit diesem Blick auf das Auffällige, auf die den Laien verblüffenden Erscheinungsformen von Fachlichkeit, hat sie den ursprünglich weiter gefaßten Ansatz der Funktionalstilistik der Prager Schule unbemerkt eingeengt. Zwar will ich die Verdienste der Fachsprachenforschung um die theoretische und empirische Beschreibung der fachlichen

<sup>5</sup> Abgesehen davon, daß ich Wortungetüme wie Phraseologismus und Phraseologizität (vgl. Hallsteinsdóttir 1999) abschreckend finde (weil die Bezeichnung des Gegenstandes aus der der Disziplin abgeleitet ist statt umgekehrt), sehe ich auch in der Theorie wenig Ansätze zu einer funktionalen Erklärung der Kombinatorik. Auch die didaktische Überlegung von Hallsteinsdóttir, woran ein Sprachlerner einen „Phraseologismus“ erkennt, nämlich an der „Inkompatibilität der wörtlichen Bedeutung der Konstituenten“ (ebd., 95) erscheint mir für alltagssprachliche Wendungen plausibel, in vielen Fällen aber nicht für wissenschaftssprachliche.

Kommunikation nicht in Frage stellen. Außerdem scheint es, als hätte man in der ehemaligen DDR schon gewisse Übergänge von der Konzeption des Fachsprachenunterrichts zu einem fachübergreifend relevanten Sprachunterricht für Studierende gemacht.<sup>6</sup> Ich plädiere aber – gerade angesichts der wachsenden Nachfrage nach Studienaufenthalten in Deutschland – bewußt nicht für eine Ergänzung des fachsprachlichen Unterrichts durch ‚ein bißchen‘ Wissenschaftssprache, sondern für eine Herauslösung dieses Unterrichtsgegenstandes aus dem Gesamtzusammenhang der Fachsprache. Dafür führe ich vor allem einen didaktischen Grund an:

Was die Fachterminologie angeht, sind ausländische Studierende den deutschen fast gleichgestellt, wenn man einmal von denen absieht, die wegen völliger Unkenntnis der lateinisch-griechischen Quellen der Fachwortschätze größere Verstehensprobleme haben als die deutschen. Aber sonst gilt: Fachterminologie wird im Studium für alle eingeführt, erklärt und eingeübt – wissenschaftssprachliche Kenntnisse sollen sich dagegen von selbst einstellen?!

In der BRD ist schon seit 1969 eine „Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften“<sup>7</sup> auf dem Markt, die vom Titel her viel verspricht. Sie will dem Gegenstand dadurch gerecht werden, daß viele Texte und Übungssätze sich (im engeren oder weiteren Sinne) auf Studium und Wissenschaft beziehen. Zweitens werden grammatische Themen behandelt, die für das korrekte Sprechen und Schreiben von Studenten wichtig sind, wie das Passiv, der Relativsatz etc., in Fortsetzung und Intensivierung des Mittelstufenunterrichts. Solche Lehrangebote sind natürlich nicht überflüssig, wenn man bedenkt, daß die Lehrziele der Mittelstufe oft nicht vollständig erreicht werden. Ich vertrete aber die Auffassung, daß der Umgang mit Wissenschaftssprache deutlich mehr als das erfordert: die lexikalisch-semantischen Besonderheiten der Wissenschaftssprache, die sich z.T. auch grammatisch niederschlagen, müssen wesentlich stärker hervortreten, als das in diesem Buch oder in manchen ähnlich verlaufenden Kursen der Fall ist. Am Thema Passiv kann man verdeutlichen, wo viele ausländische Studierende Probleme haben. Meine Untersuchung von studentischen Hausarbeiten hat ergeben, daß die Funktionalität des Passivsatzes oft überschätzt wird, d.h. Passivsätze werden auch dort gebildet, wo die Thema-Rhema-Verteilung deutlich für das Aktiv spricht (B1), oder die semantische Differenzierung zwischen Zustands- und Vorgangspassiv ist unklar (B2):

<sup>6</sup> Das kann man aus einem Bericht von Claus Köhler erschließen (1987).

<sup>7</sup> Inzwischen hat es die 11. Aufl. erreicht und steht vor der 12. Auflage.

B1 „Es wird von ihm darauf hingewiesen, daß ...“

„Es wurde bei Ries gesagt, daß ...“

B2 X ist heute international sehr beachtet.

Solche Fragen sind nur kontextbezogen und pragmatisch zu erklären.

Wissenschaftssprache sollte also nicht auf die Dimension grammatikalischer Richtigkeit reduziert werden, denn das bedeutete eine Transformation des Gegenstandes.<sup>8</sup>

## 2.2. Zur Diagnose „Fehler“

Im Vergleich mit den ‚klassischen‘ Themen und Aufgaben des Mittelstufenunterrichts in den Bereichen Grammatik und Wortschatz ist die Wissenschaftssprache ein relativ schwieriges Terrain für Lernende wie Lehrende. Der Mangel an unterrichtsgerechten und -relevanten Zusammenstellungen resultiert nicht zuletzt daraus, daß dieser Teilbereich der Sprache nirgends eine ausdrückliche Kodifizierung erhalten hat. Viele Phänomene der Wissenschaftssprache werden – soweit sie überhaupt registriert werden – als Stilerscheinungen aufgefaßt, entsprechende Fehler von ausländischen Studierenden werden als „Ausdrucksfehler“ vermerkt – eine Art Papierkorbkategorie, bei der vielen Korrektoren nicht wohl ist.

Das Problem liegt darin, wie in dieser Lage eigentlich die Erklärungspflicht des Lehrenden realisiert werden kann. Kann man einem Sprachlerner z.B. begründen, daß die Wendung „einen Vergleich anstellen“ eine richtige und adäquate Lexem-Kombination ist, während die sehr ähnliche Wendung „einen Vergleich aufstellen“ zwar vollkommen verständlich, aber dennoch ungebrauchlich ist? Ich spreche für solche Fälle nicht von Fehlern, sondern von **Xenismen**<sup>9</sup>. Das hat sich auch gegenüber den Kursteilnehmern als wichtig erwiesen. Zu meiner Überraschung hat sich nämlich herausgestellt, daß diese ein deutliches Bewußtsein von dem Problem Wissenschaftssprache, zumindest auf ihre eigene ‚Sprachproduktion‘ bezogen, hatten: Alle hatten die Schwierigkeiten eigenständigen Formulierens und das Fehlen von Quellen zur Vergeisserung über mögliche und nicht mögliche Kombinationen sowie deren Bedeutung erfahren und waren stark an dem Kurs interessiert, viele wollten

<sup>8</sup> Zudem sind die bei Schade gebotenen Erklärungen der sprachlichen Phänomene auf einem durchweg vorpragmatischen Stand. Inzwischen wurden für vieles Erklärungen ausgearbeitet, die die Funktionen der Strukturen stärker in den Mittelpunkt stellen und so das Risiko eines formalistischen Trainings vermeiden. Beispiele: Redder (1995 und 1999) und Graefen (1999).

<sup>9</sup> vgl. dazu Ehlich 1986

einen Fortsetzungskurs. Angesichts der spürbaren Verunsicherung und der sehr selbstkritischen Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten hielt ich eine Beruhigung für angebracht, zum einen durch den Hinweis, daß nicht alles ein Fehler ist, was ein sprachkundiger Deutscher so nicht schreiben würde; zudem schreiben auch deutsche Wissenschaftler bekanntlich keineswegs immer korrekt<sup>10</sup> und der Wissenschaftssprache adäquat. Der nachlässige Umgang mit dem, was eigentlich gemäß der eigenen Tradition „Begriff“ besagt (vgl. Graefen 1998), ist ein Beispiel dafür.

### 2.3. Verortung des Kurses

Die Betonung des fachübergreifenden Charakters der Alltäglichen Wissenschaftssprache könnte den Eindruck hervorrufen, daß deshalb die sprachliche Vorbereitung auf die DSH-Prüfung, die keine fachgebundene Vorbereitung erlaubt, der richtige Ort für eine Einführung in die Wissenschaftssprache ist. Diesem Eindruck möchte ich widersprechen. Eine Befassung mit Wissenschaft selbst, insbesondere mit authentischen Publikationen, ist in den Sprachkursen nicht möglich; die Aufgabe wäre nicht unbedingt zu schwer, aber vor allem zu speziell. Schließlich sind die Adressaten Lerner, die vor sehr unterschiedlichen Studiengängen stehen. Der Verzicht auf wissenschaftliche Texte und explizit wissenschaftssprachliche Lehrmaterialien im Sprachkurs ist deshalb m.E. nicht zu kritisieren, schon weil eine getrennte Behandlung der Wissenschaftssprache vor einer tatsächlichen Befassung mit einem wissenschaftlichen Fach nicht sinnvoll ist.<sup>11</sup> Anders könnte es aussehen für ausländische Wissenschaftler und für diejenigen Studienbewerber, die im Heimatland schon studiert haben und oft sogar schon ein Studium abgeschlossen haben.

Die derzeitige Praxis in den Sprachkursen zur DSH-Vorbereitung sieht nach meiner Kenntnis so aus, daß man versucht, den Verzicht auf Wissenschaftssprache zu kompensieren durch den Einsatz populärwissenschaftlicher journalistischer Artikel. Diese sind nun zwar im weiteren Sinne auch Resultate von Wissenschaft, sprachlich aber leider oft sehr weit davon entfernt. Das liegt daran, daß Journalisten vor allem ausgewählte Erfolge bestimmter Fächer

<sup>10</sup> Z.B. findet man in der statistischen Auswertung von Heinrich Erk z.B. neben oder statt der Nominalphrase „die Kenntnis des Verlaufs von ...“ ebenso die Variante „die Kenntnis über den Verlauf von...“ (vgl. Erk 1975, 293), und bei dem Verb *fragen* findet sich auch ein Beleg, in dem jemand *über* etwas fragt.

<sup>11</sup> Dieses Vorgehen ist sinnvoll, denn ein isolierter vorgeschalteter Erwerb von Fachterminologie wäre nicht sinnvoll und sogar kaum möglich. Termini sind „Wissensbehälter“, Sprache und Wissen sind im Terminus funktional aufeinander bezogen. Fachsprachliche Kurse können nur den sachlich und sprachlich korrekten Umgang mit Termini einüben. Dabei ist in vielen Fachsprachkursen sicher auch ein gewisser Anteil an Wissenschaftssprache hineingenommen worden, vor allem aber mit der Betonung auf grammatisch-syntaktischen Schwierigkeiten.

vorstellen wollen, die sie in ihren Bemühungen um den Laienverstand oft gewaltig banalisieren oder auch dramatisieren, metaphorisch plausibilisieren und dem common sense annähern. Bei dieser Umarbeitung vermeiden sie sehr oft geradezu programmatisch die Sprache der Wissenschaft selbst, schon um ihre Dolmetscherbemühungen, also ihre journalistischen Fähigkeiten, gebührend herauszustellen. (Auf die Besprechung eines Beispiels muß ich hier verzichten.)

Die monatelange Beschäftigung mit journalistischen Texten erscheint mir deshalb als ungeeignet für die Wissenschaftspropädeutik, die sie leisten soll. Selbst wenn die Texte interessant sind, weil sie Elemente von Allgemein- und Fortbildung oder Diskussionsstoff im weitesten Sinne anbieten, sind sie **sprachlich** oft wenig informativ. Ein solcher Unterricht in DSH-Kursen erscheint mir somit – wiederum polemisch zugespitzt – als ein in die Länge gezogenes Grammatiktraining und ein nach unklaren Kriterien gelenkter Wortschatzerwerb, deren propädeutische Eignung neu zu durchdenken wäre.<sup>12</sup>

Wie sieht es nun mit den studienbegleitenden Sprachkursen aus, die an vielen Universitäten angeboten werden und oft in „Modulen“ organisiert sind? Dies ist m.E. der richtige Adressatenkreis für die hier vorgestellte Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. Ich habe mit solchen Teilnehmern gute Erfahrungen gemacht.<sup>13</sup> Eine gute Voraussetzung ist in diesen Kursen, daß die Teilnehmer schon Erfahrungen mit Studium und wissenschaftlichen Kommunikationsformen gemacht haben. Von daher bringen sie meist Motivation und Verstehensvoraussetzungen für die oben genannten Themen mit.

### 3. Curriculare Essentials

**Adressaten** der Einführung sind zunächst einmal alle Nichtdeutschen<sup>14</sup>, die im In- oder Ausland aktiv (d.h. auch lernend-rezeptiv) an Lehre und/oder Forschung in deutscher Sprache teilnehmen. Die Frage, ob In- oder Ausland, ist

<sup>12</sup> Eine theoretische Unterstützung erfährt dieses Konzept scheinbar durch Theodor Icklers „Erfindung“ der sog. „Sachsprache“ als lexikalisches Umfeld der Fachsprache. Hier kommt eine erhebliche Diffusität ins Spiel, die das alte Problem der Fachsprachenforschung, die Nichtabgrenzbarkeit von Fach- und Gemeinsprache, auf nur scheinbar elegante Weise beseitigt. Ich denke nämlich, daß die Abgrenzungsdebatten auf einer falschen Voraussetzung beruhen, und das gilt genauso für die Wissenschaftssprache: Die Begriffe Fachsprache und Wissenschaftssprache sind beide geeignet, ein Mißverständnis hervorzurufen, nämlich das, es handle sich um eigenständige, quasi mengentheoretisch zu trennende Mittelbestände oder gar im strukturalistischen Sinne um verselbständigte Systeme.

<sup>13</sup> Zwar sind die fachlichen Lehrveranstaltungen von größerer Relevanz als eine sprachliche Übung, aber das muß keineswegs zu einem allmählichen Teilnehmerschwund führen, wie ich es früher mehrmals erlebt hatte.

<sup>14</sup> Wobei die Deutschen nicht endgültig ausgeklammert sind – s.o.!

natürlich nicht gleichgültig. Immersion ist ganz generell eine günstige Bedingung für eine schnelle Erweiterung von Sprachkenntnissen. Dieser positive Effekt scheint aber bei der Auswahl von Stipendiaten oft gründlich überschätzt zu werden.

Welche Sprachkenntnisse sind für die projektierte Einführung zu unterstellen? Natürlich konfrontiert man Sprach-Anfänger nicht gleich mit der Wissenschaftssprache, aber andererseits: Wer sagt eigentlich, daß man eine Mittelstufe I oder II erfolgreich abgeschlossen haben muß, um sich damit befassen zu **können**? Inzwischen weiß man, daß es eine unüberschaubare Vielfalt an Lernkarrieren bei Stipendiaten und bei Teilnehmern von Kurzzeitstudiengängen oder Gastwissenschaftlern gibt, die sich größtenteils der gleichmacherischen Tendenz der DSH-Prüfung entziehen können, bzw. sollen. Zu berücksichtigen ist hochschul- und sprachpolitisch weiter, daß die Einführung des sog. TestDaF geplant ist und – wenn die Einschätzung des FaDaF richtig ist – zu im Durchschnitt verschlechterten Deutschkenntnissen führen wird. Ich gehe daher hinsichtlich der Deutschkenntnisse der Kursteilnehmer von der dehnbaren Formel aus: Grundstufe (ZDaF) plus X. Eine elementare Verstehens- und Aktionsfähigkeit in der fremden Sprache ist also vorauszusetzen. Die Formulierung der Ziele macht das Ansetzen auf einem mittleren Niveau<sup>15</sup> sehr deutlich:

#### **Ziele** der Einführung:

- |            |   |
|------------|---|
| Rezeption  | – das Verhältnis von Verstandenem zu Unverstandenem in der Rezeption wissenschaftlicher Sprache deutlich verbessern |
|            | – die Differenziertheit des Verstandenen erhöhen durch verbesserte Auswertung der sprachlichen Oberfläche           |
| Produktion | – Kenntnis der häufigen sprachlichen Mittel der Wissenschaftssprache, bis hin zu routiniertem Umgang damit:         |
|            | – Verbesserung der Fähigkeit, wissenschaftliche Aussagen (Gedanken anderer) zu reformulieren                        |
|            | – Verbesserung der Fähigkeit, eigene Gedanken verständlich und sprachlich adäquat einzubringen                      |
|            | – Kenntnis von Formulierungsalternativen und ihren Anwendungsbedingungen  |

<sup>15</sup> Zu den Stufen des Spracherwerbs vgl Ehlich 1986

### **3.1. Einführung in Handlungsbereiche und deren Mittelrepertoires**

Für die Kurskonzeption ist es wesentlich, daß der Gebrauch der sprachlichen Mittel nicht isoliert antrainiert wird, sondern mit einem Verständnis ihrer Funktionen in und für die wissenschaftliche Kommunikation verbunden ist. In einem solchen Kurs ist also häufig über Ziele, Bedingungen und Arbeitsweisen von Wissenschaft zu sprechen, auch über Formen der Kooperation und der Auseinandersetzung, gelegentlich auch über mentale Prozesse bei der Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Reden und Texte.

Im folgenden versuche ich einen weiten Bogen von diesen sozialen und psychologischen Fragen zu den jeweils dafür eingesetzten sprachlichen Mitteln zu schlagen. Damit die Kursteilnehmer diese Mittel kennen- und gebrauchen lernen können, wären aus den anfangs genannten Gründen einfache Wortlisten völlig unpraktikabel. Es gilt, die spezifische Kombinatorik möglichst nahe an der realen Verwendung zu demonstrieren. Andererseits sind die Themen und Kontexte der wissenschaftlichen Zitate und Textstellen vollkommen unwichtig und sogar störend für die Kursteilnehmer. Es bleibt also nichts anderes übrig, als eine zweckgemäße **Reduktion** und **Typisierung** von Zitaten vorzunehmen. Das habe ich getan, Beispiele folgen weiter unten. Materialbasis und Ideenlieferant für dieses Vorgehen waren:

1. das Korpus Wissenschaftlicher Artikel WiTKoM<sup>16</sup>
2. ca. 35 Hausarbeiten und Magisterarbeiten von deutschen und ausländischen Studierenden der LMU München,
3. die statistisch entstandenen Listen „zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte“ von Heinrich Erk, die auch Verwendungsbeispiele enthalten.

Der Hinweis auf die Quellen ist hier u.a. auch deshalb eingefügt, weil nach wie vor die Möglichkeit von Lücken in den unten aufgeführten Listen besteht. Ich hoffe zumindest, daß keine wichtigen sprachlichen Mittel mehr fehlen.

Die Kursthemen sind abgeleitet aus Wissens- und (sprachlichen) Handlungsbereichen, die zu wissenschaftlicher Tätigkeit gehören, in denen also ein je bestimmter wissenschaftsspezifischer Zweck verfolgt wird:

<sup>16</sup> Es handelt sich um eine Sammlung wissenschaftlicher Artikel, die in den neunziger Jahren unter der Leitung von Ehlich in Dortmund und München entstanden ist.

### Kursthemen / Arbeitsbereiche

- Kommunikation in einer deutschen Universität: wer, wie, mit wem? (Professoren, Dozenten etc. – Aufgaben und Personal einer Universität, Anredeformen, Grad der Formalität u.a.)
- Das deutsche Hochschulsystem und die Hochschulsysteme in den Heimatländern der TeilnehmerInnen
- Wortklärung und Definieren: Verfahren, sprachliche Mittel, Übungen
- Allgemeine oder „Alltägliche“ Wissenschaftssprache – Einführung
- Begründen: sprachliche Formen, explizite und implizite Begründung
- Fragen: Typen von Fragen, Verben und Substantive und ihre Kombinationen
- Streit: Gründe, Vergleich mit anderen Wissenschaftskulturen, Ausdrucksformen
- Thematisierung und Weiterführung eines Themas in Rede und Text; Einleitungs- und Übergangsformeln; Absatzbildung im Text
- Überschriften: Formulierungsweisen und was der Autor damit verspricht
- Redewiedergabe: lockere und formal festgelegte Wiedergabeformen; die Frage der Veränderung der assertiven Kraft
- Einteilen, Unterscheiden, Ordnen und Vergleichen: Beispiele, sprachliche Mittel
- „Nominalstil“ und „Verbalstil“ – Unterschiede in Satzbau, Bedeutung und Funktion
- Analyse und Kommentierung von fremden Texten: Beschreibung, Auswertung, Bewertung – häufige Fehler
- Textorganisation: Kommentierung / Erläuterung des eigenen Textes: warum, wann, wie, wie oft?
- Größenverhältnisse und Entwicklungstendenzen beschreiben (Übungen anhand von Schaubildern und Tabellen)
- Determination und Indetermination: das deutsche Verfahren der Bearbeitung des Hörerwissens
- Deixis und Phorik: verschiedene Arten der Steuerung der Aufmerksamkeit des Hörers
- Die Potenzen reflexiver Konstruktionen: die deutsche Vorliebe für reflexive Konstruktionen und deren Funktionen

Tabelle 1: Liste von Kursthemen

Die Reihenfolge der Themen entspricht etwa der im Kurs erprobten. Die Liste ist aber nicht als notwendige Abfolge (Progression) zu verstehen und nicht auf einen bestimmten zeitlichen Rahmen abgestimmt. Sie beinhaltet jetzt schon mehr Themen, als man in einer zweistündigen Seminarveranstaltung behandeln kann. Ein Teil der Handlungsbereiche ergibt sich aus Merkmalen des Forschens und der Kommunikation darüber, andere sind institutionell geprägt und als „wissenschaftlicher Apparat“ formal konventionalisiert, wie das Zitieren. Einige der oben genannten Themen entsprechen wohl nicht der üblichen Vorstellung von „Handlungsbereich“, weil es dabei um sog. Prozeduren<sup>17</sup>, also um kleine Einheiten im sprachlichen Handeln, geht. Das gilt für Determination (Artikelverwendung), Deixis und Phorik.

Auf diese zweckhaft strukturierten Handlungsbereiche sind nun wiederum bestimmte sprachliche Mittel schwerpunktmäßig zu beziehen. Eine solche semantisch geordnete Listenform soll sowohl die Zugänglichkeit einzelner Formulierungen beim Nachschlagen als auch die Lernbarkeit dieses sperrigen Lerngegenstandes erhöhen. Man kann dann an der Liste selbst wie auch anhand von Übungen im Kurs deutlich machen, was echte und scheinbare Formulierungsalternativen sind.

### 3.2. Repertoires sprachlicher Mittel

Um den lexikalisch-kombinatorischen Bereich durch korpusbasierte Verwendungsbeispiele in der Form von Listen zu erschließen, ist es, wie oben gesagt, sinnvoll, Fach- und Gegenstandsspezifisches wegzulassen. Illokutive Variationen, z.B. Konjunktivformen, werden vermieden, Passiv wird nur dann verwendet, wenn es typisch und besonders naheliegend erscheint. So versuche ich die sprachlichen Mittel der Wissenschaftssprache sozusagen aus den jeweiligen fachspezifischen Kontexten herauszuschälen. Mit einigen wenigen abkürzenden Variablen wird weiter versucht, die Ausdrucks-Kombinatorik ebenso einzufangen wie die semantisch-syntaktische Valenz bestimmter Ausdrücke. Übrig bleiben lexikalisch-syntaktische Grundmuster von einfachen Sätzen<sup>18</sup>. Meine Hoffnung ist, daß das Wiedererkennen und die selbständige Anwendung solcher Grundmuster auf diese Weise gelingt. Die verwendeten Variablen beziehen sich auf grundlegende, d.h. regelmäßig versprachlichte Konstanten wissenschaftlichen Handelns: den Forscher selbst, der auch als Autor

<sup>17</sup> Der Begriff der Prozedur wurde in der Funktionalen Pragmatik, besonders von Ehlich, entwickelt (vgl. Ehlich 1991).

<sup>18</sup> "kommunikativen Minimaleinheiten" in der IdS-Grammatik, Zifonun et al. 1997

auftritt, andere Forscher, eine wissenschaftliche Theorie oder Aussage, repräsentiert durch ihre Publikation<sup>19</sup>, etc.

X und Y:	Variablen für Gegenstände (im weitesten Sinne)
F (F1 und F2):	Variablen für einen Forscher bzw. Autor wissenschaftlicher Texte
FF:	Forschergemeinschaft
T (T1 und T2):	Variable für eine Theorie oder einzelne Aussage
X ist der Fall:	Variable für eine Tatsache, einen Sachverhalt

Abb. 2: Abkürzungen für die Präsentation in Listen

Es bereite den Kursteilnehmern keine erkennbaren Probleme, die Abkürzungen zu verstehen.

Die im Kurs verwendeten Zusammenstellungen von sprachlichen Mitteln enthalten im oberen Teil solche in der alltäglichen Wissenschaftssprache üblichen Ausdrücke, die zum angesprochenen Wortfeld gerechnet werden können. Die beiden Beispiele in § 3.3. zeigen, daß solche Wortfelder recht unterschiedlich ausgebaut sein können. Der untere Teil demonstriert jeweils die Einsatzmöglichkeiten dieser Ausdrücke. Erst im zweiten Teil kommen also die mehr oder weniger schwierigen Kollokationen vor, von denen zu Beginn die Rede war.

Ich stelle im folgenden zwei Zusammenstellungen von sprachlichen Mitteln der AWS vor, mit denen im Kurs gearbeitet wurde.

Die Substantive im oberen Teil der Liste sind bewußt ohne Genusangabe eingetragen. Zum einen soll dadurch die Konzentration auf die Ausdrücke und deren Kombinatorik erleichtert werden. Bei der Besprechung läßt sich daran recht gut die Genuserkennung üben. Das zeigt den Teilnehmern, was für manche überraschend war, daß in der Wissenschaftssprache deutlich weniger im Genus 'zweifelhafte' Substantive vorkommen als in der Alltagssprache.<sup>20</sup>

In den Listen ist auch eine andere Komplikation vermieden, nämlich die Frage, ob T mit einer Nominalphrase (Satzglied) oder mit einem Nebensatz ausgedrückt wird. Es gehört zum Übungsprogramm des Kurses, beide syntaktische Formen einzuüben.

Zum Wortfeld „Fragen stellen und über Fragen sprechen“ möchte ich ergänzen, daß ich das Verb *hinterfragen* nicht als wissenschaftssprachlich einstuft. Bekannt ist es meist bei Absolventen der gymnasialen Oberstufe, die das Hin-

<sup>19</sup> Zwischen größeren und kleinen kommunikativen Einheiten wird kein Unterschied gemacht.

<sup>20</sup> Ebenso habe ich keine Rektionsregeln eingetragen. Auch in diesem Punkt versuchten die Teilnehmer, ihr bisheriges syntaktisches Wissen produktiv anzuwenden.

terfragen als Ausweis einer kritisch-reflektierenden Haltung kennengelernt haben. In wissenschaftlichen Texten erwarte ich es nicht.

### 3.3. Zwei Beispiele

#### Fragen stellen und über Fragen sprechen

##### 1. Lexik

Substantive	Verben	Adjektive
Frage	fragen	fraglich, fragwürdig
Befragung	befragen	
Nachfrage	nachfragen	
die Fragestellung	eine Frage stellen	
Infragestellung	in Frage stellen	offen, ungeklärt

##### 2. Fügungen

eine Frage	aufwerfen, stellen, berühren, anschneiden
eine Frage	umgehen, vernachlässigen
eine Frage	erörtern, diskutieren, untersuchen, behandeln
eine Frage	beantworten, klären
einer Frage	nachgehen, sich widmen, Beachtung schenken
bei einer Frage	sein
sich einer Frage	verschließen
auf eine Frage	eingehen, zurückkommen
über eine Frage	nachdenken, reflektieren
sich mit einer Frage	befassen, auseinandersetzen
sich eine Frage	vorlegen
eine Frage	taucht auf, tritt auf
eine Frage	bleibt bestehen
eine Frage	bleibt ungelöst
eine Frage	ist verlorengegangen
eine Frage	spielt eine wichtige Rolle in T / für T oder F
eine Fragestellung	verfolgen, weiterentwickeln, diskutieren
eine Fragestellung	steht in/bei für/ T im Vordergrund
in einer Fragestellung	spiegelt sich etwas wieder
F stellt (sich) die Frage,	ob ...
Es stellt sich / erhebt sich die Frage,	ob ...
Es fragt sich,	ob ...
Dabei ist die Frage,	ob ...
X steht in Frage	
X ist in Frage gestellt worden	
Für F kommt X nicht in Frage	
Eine Frage	drängt sich auf / ist naheliegend
F wird zu X befragt	
X wird auf Y befragt	

### Wissenschaftliche Auseinandersetzung und Streit

#### 1. Lexik

Substantive:	Verben:	Adjektive:
Kritik	kritisieren	kritikwürdig, kritikabel
Diskussion	diskutieren	diskussionsbereit, -würdig diskussionsbedürftig
Debatte	debattieren	
Auseinandersetzung	sich auseinandersetzen	
Kontroverse		kontrovers
Widerlegung	widerlegen	
Widerspruch	widersprechen	
Streit	streiten	strittig
Bestreitung	bestreiten	bestreitbar
Angriff	angreifen	angreifbar
Vorwurf	vorwerfen	
Verteidigung	verteidigen	
Verfechter	verfechten	
Durchsetzung	(sich) durchsetzen	
Polemik	polemisieren	polemisch

#### 2. Fügungen:

F bestreitet T (die Richtigkeit von T)  
 T ist umstritten (kontrovers) unter / zwischen FF  
 T ist nicht unumstritten  
 Zwischen F1 und F2 ist Streit um T entstanden  
 F greift T an  
 F hat sich mit T auseinandergesetzt  
 T1 hat T2 etwas / nichts entgegenzusetzen  
 F legt Widerspruch gegen T ein  
 F erhebt Widerspruch gegen T  
 T1 widerspricht T2, F1 widerspricht F2  
 T1 und T2 lassen sich nicht miteinander vereinbaren  
 T1 steht im Widerspruch zu T2  
 eine Erkenntnis setzt sich durch (unter FF)  
 T1 hat sich gegen T2 durchgesetzt  
 Die Position von F ist angreifbar  
 F ist ein Vertreter / ein Verfechter von T  
 F1 verteidigt sich gegen Kritik von F2  
 T wurde von F schon 1980 widerlegt  
 Die Argumentation von F hat sich als unhaltbar erwiesen  
 F legt die Schwächen von T offen

Abb. 3: Wissenschaftssprachliche Mittel in zwei Handlungsbereichen

### 3.4. Übungstypen

Naheliegend und sinnvoll ist die Produktion eines Lückentextes aus einem authentischen Text. Ich habe dazu Auszüge aus dem „Handbuch für den wissenschaftlichen Nachwuchs“ vom Deutschen Hochschulrat genommen. Es reicht aber nicht aus, die im Original verwendeten Verben oder Substantive finden zu lassen; alternativ mögliche Formulierungen müssen einbezogen und ebenfalls besprochen werden.

Geeignete Übungen für den Gebrauch der zusammengestellten Formulierungen (s. § 3.3) zu finden, ist nicht einfach. Ich habe dazu Lückentexte erfinden müssen, in denen jeweils möglichst viele von den eingeführten Fügungen eines Handlungsbereiches geballt vorkommen, d.h. eingesetzt werden müssen. Diese Aufgabe entspricht annähernd der Situation eines Schreibers, der zwischen mehreren Formulierungsalternativen, der er unterschiedlich gut erinnert, abwägt. Von da aus war es nur ein kurzer Weg zu einer ansonsten eher verpönten Übungsform, die aber zur Wiederholung und Kontrolle gut geeignet ist. Es handelt sich um eine Art Multiple-Choice-Übung, bei der Formulierungen in jeweils drei bis vier Varianten angeboten werden, von denen mindestens eine richtig ist. Die Studenten kreuzen auf Basis des inzwischen erworbenen Informationsstandes (oder auch einfach auf Basis ihres schon entwickelten „Sprachgefühls“, also ihrer Rezeptionserfahrung) das an, was sie für richtig halten; anschließend wird darüber gesprochen, warum bestimmte Lösungen falsch sind, auch die richtigen müssen erklärt oder begründet werden.

- X ist
- wenig bekannt
  - ziemlich bekannt
  - viel bekannt
- F
- hat ausgeführt, daß ...
  - meint, daß ...
  - hat dargelegt, daß
- F
- hat eine starke Meinung
  - hat eine solide Position
  - vertritt eine klare Auffassung
- X
- ist ein Argument gegen Y
  - argumentiert gegen Y
  - spricht gegen Y

Abb. 4: Übungstyp für häufige Kollokationen

Hier geht es also um die Feinarbeit: Welche Varianten von Formulierungen sind möglich, welche nicht? Die Begründungen sind immer nicht einfach: Relativ selten kann auf grammatische „Regeln“ hingewiesen werden (z.B. beim Gebrauch von *liegen / legen*, *stehen / stellen*). Im allgemeinen ist eine

semantische Explikation nötig, die über die Wörterbuchdefinitionen hinausgehend den Gebrauch in der Wissenschaftssprache verdeutlicht.

Die starke Ausrichtung auf die Frage der Kombinatorik ist für manchen DaF-Lehrer sicher ungewohnt, für manche womöglich sogar stark irritierend. Es ist nämlich nötig, immer wieder Hinweise zum Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel, also Verstehens- und Gebrauchshinweise zu einzelnen Ausdrücken, zu geben. Das wird leicht als disparat und letztlich immer unvollständig empfunden. Gemeint sind Hinweise wie die,

- daß die Ausdrücke „*ganz*“ und „*ziemlich*“ zu Recht als umgangssprachlich-vage und unpräzise gelten und daher in schriftlicher Wissenschaftskommunikation vermieden werden,
- daß „*meinen*“ und „*Meinung*“ die Beliebigkeit des persönlichen (Geschmacks-) Urteils implizieren und für die Wiedergabe wissenschaftlicher Aussagen daher nicht geeignet sind,
- daß Sprechhandlungs-Verben wie *darlegen* und *begründen* ein persönliches Subjekt erfordern und nur ausnahmsweise metonymisch auf den Text übertragen werden etc.<sup>21</sup>

Solche Hinweise ergeben sich manchmal adhoc. Mir scheint, daß dies bei dem vorgeschlagenen Kurstyp nicht vermeidbar ist.

### 3.5. Texte als Lehrmaterial

Bisher habe ich wenig darüber gesagt, ob und mit welchen Texten gearbeitet werden kann. Oben (§ 2.1.) wurde bereits auf das Problem, überhaupt geeignete Texte zu finden, hingewiesen. Weder populärwissenschaftliche Texte noch eine Sammlung von bunt gemischten Textausschnitten aus verschiedenen Fächern ist, vor allem unter den bekannten Bedingungen knapper Zeit, geeignet, zu den hier wichtigen Fragen gezielt hinzuzuführen. Sehr viele lexikalische, grammatische und inhaltliche Probleme, die aus der Textarbeit resultieren können, sind für den Zweck des Kurses eher gleichgültig und wenig hilfreich.

Für viele DaF-LehrerInnen mag sich meine Lösung des Dilemmas sehr unorthodox oder unplausibel anhören: Um der Systematik und der Konzentration auf das Wesentliche willen soll das Curriculum von den Zufälligkeiten der lexikalischen Potentiale von Texten möglichst unabhängig werden. Meine Devise war deshalb: deutlich weniger Textarbeit als in anderen Kursen der Mittel- und Oberstufe. Von den eingesetzten Texten habe ich selektiven Ge-

brauch gemacht, zur Demonstration von Phänomenen sowie als Basis für Lückentexte, Schreibaufgaben und andere Übungen, bei denen wissenschaftliche Lexeme gefunden und kombiniert werden sollten. Es besteht bei dieser Praxis also nie der Anspruch, den verwendeten Texten „gerecht“ zu werden, sie vollständig zu erschließen, zu diskutieren etc. Als Material in diesem Sinne diente z.B. Alfred Schütz' bekannter Text „Der Fremde“ oder eine Broschüre über die „sprachliche Gleichbehandlung von Männern und Frauen“ von Ruth Wodak u.a.. Darüber hinaus wurden die von den Teilnehmern geschriebenen Texte zu verschiedenen Themen (Aufbau der Hochschule im Ländervergleich, Wahlfreiheit bei Lehrveranstaltungen versus vorgegebener Stundenplan, Umgang mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs in verschiedenen Ländern) intensiv korrigiert. Formulierungen oder ganze Passagen aus diesen Texten wurden gemeinsam besprochen. Es war auf diese Weise erstaunlich gut möglich, den Ablenkungen und Längen der Textarbeit zu entgehen.

## 4. Schlußbemerkung

Ich habe ausschnittsweise dargestellt, wie ich mir einen Kurs zur Einführung in die Wissenschaftssprache vorstelle, wobei ich von den erworbenen Erfahrungen profitiert habe. Ich betrachte die skizzierte Einführung in die Wissenschaftssprache aufgrund dieser Erfahrungen als vielversprechendes Konzept, an dem es sich lohnt, weiter zu arbeiten. Nicht nur ausländische Studierende, sondern auch Wissenschaftler, die zu Gast an einer deutschen Universität sind, artikulieren einen entsprechenden Bedarf, d.h. sie wollen ihre sprachliche Weiterqualifizierung auf diejenigen Erscheinungsformen der deutschen Sprache konzentrieren, mit denen sie täglich zu tun haben, die ihnen oft ‚unter den Nägeln brennen‘. Zwar haben sie alle noch diese oder jene Probleme mit der Grammatik, mit dem Genus der Substantive oder mit der Morphologie, aber sie haben festgestellt, daß ihre Schwierigkeiten bei der Beteiligung an der wissenschaftlichen Kommunikation weniger daraus resultieren als aus der Unkenntnis semantischer Zusammenhänge, die beim Verstehen und der Formulierung komplexer Aussagen relevant sind. Im Rahmen der derzeit von vielen geforderten Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen ausländischer Universitätsangehöriger, im Bereich der Studierenden wie auch der Gastforscher, erscheint es mir deshalb sinnvoll, das Kursmodell weiterzuentwickeln.

<sup>21</sup> Ein Vergleich mit englischen Texten hat gezeigt, daß die Freiheit in der Wahl des Subjekts bei Sprechhandlungsbezeichnenden Verben im Englischen wesentlich größer ist, vgl. Fandrych/Graefen (in Vorb.).

**Anhang: Literatúrauswahl zum Thema AWS**

- Brüner, Gisela (1987) Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: Diskussion Deutsch Bd. 18, S. 100-120
- Ehlich, Konrad (1983) Denkweise und Schreibstil. Schwierigkeiten in Hegelschen Texten: Phorik. In: Sandig, Barbara (Hg.) Stilistik, Bd. 1: Probleme der Stilistik. Hildesheim: Olms, 159-178
- Ehlich, Konrad (1985) Wissenschaftliche Kommunikation – eine Herausforderung an die Sprachentwicklung. In: Uni-Report. Berichte aus der Forschung der Universität Dortmund 2, Nov. 1985, 24-27
- Ehlich, Konrad (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 19. München: iudicium, 13-42
- Ehlich, Konrad (1995) Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, H. L.; Weinrich, H. (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, S. 325-351
- Ehlich, Konrad (1997) Von der Attraktivität der Lehrangebote für „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen. In: Info DaF 24, H. 6, 757-770
- Erk, Heinrich (1972) Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Verben – Frequenz und Verwendungsweise.
- Erk, Heinrich (1975) Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Substantive. München: Hueber
- Erk, Heinrich (1982) Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Adjektive. München: Hueber
- Erk, Heinrich (1985) Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Wortfamilien in wissenschaftlichen Texten. München: Hueber
- Graefen, Gabriele (1995) Reflexive Konstruktionen in wissenschaftlichen Texten. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 21, 149-170
- Graefen, Gabriele (1997) Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt a.M.: Lang
- Graefen, Gabriele (1997) Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hgg.) Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 43), S. 31-44
- Graefen, Gabriele (1998) Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrg.) Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 52. Regensburg: FaDaF, 222-239
- Köhler, Claus (1985) Verben in deutschsprachigen Fachtexten – Supplementverben. Dresden: TU Dresden (= „Fachsprache, Fremdsprache, Muttersprache“, Heft 1)
- Meyer, Paul Georg (1997) Coming to know. Tübingen: Narr
- Schade, Günter (1995) Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Schepping, Heinz (1976) Bemerkungen zur Didaktik der Fachsprache im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. In: Rall, Dietrich et al. (Hgg.) Didaktik der Fachsprachen, S. 13-34
- Weinrich, Harald et al. (1986) Sprache und Wissenschaft; Wissenschaftsdeutsch – gutes Deutsch? In: Kalverkämper, H.; Weinrich, H. (Hgg.) Deutsch als Wissenschaftssprache. Tübingen: Narr, S. 97-153 und 181-193

- Weinrich, Harald (1989) Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften. Berlin, 119-158
- Weinrich, Harald (1995) Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, H. (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York: W. de Gruyter, 155-174
- Wiesmann, Bettina (1999) Mündliche Kommunikation im Studium. München: iudicium
- Wiesmann, Bettina (1999) Universitäre Unterrichtsdiskurse – Strukturen und Anforderungen an Studierende. In: OBST 59, 13-42
- Weitere verwendete Literatur:**
- Beneš, Eduard (1998) Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig (Hgg.) Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Band 1. Berlin etc.: W. de Gruyter, 416-427
- Bühlig, Kerstin (1998) Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr
- Deutscher Hochschulverband (1996) Handbuch für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bonn (3. Aufl. 1996)
- Ehlich, Konrad (1986) Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In: Hess-Lüttich, E. W. B. (Hg.) Integration und Identität. Tübingen: Narr, 43-56
- Ehlich, Konrad (1987) Kooperation und sprachliches Handeln. In: Frank Liedtke / Rudi Keller (Hgg.) Kommunikation und Kooperation. Tübingen: Niemeyer, S. 17-32
- Ehlich, Konrad (1991) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Flader, Dieter (Hg.) Verbale Interaktion. Stuttgart, 127-143
- Graefen, Gabriele (2000) Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln. In: Schlosser, Horst D. (Hg.) Sprache und Kultur. Frankfurt a.M.: Lang, 113-124
- Graefen, Gabriele (1999) Thema: Mündliche Kommunikation (– wie und wozu?). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Themenheft „Rhetorik“, 46. Jg., H.3/1999, 374-397
- Grißhaber, Wilhelm (1999) Linguistik light. Argumentative Wissenschaftsprosa in Einführungen. In: OBST 59, 71-92
- Hallsteinsdóttir, Erla (1999) Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache H. 2, 93-97
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1991) Deutsche Grammatik für den Unterricht an Ausländer. München: Langenscheidt
- Ickler, Theodor (1997) Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen: G. Narr
- Köhler, Claus (1987) Entwicklung, gegenwärtiger Stand und Perspektiven der studienbegleitenden Deutschausbildung für Ausländer. In: Grundfragen der studienbegleitenden Deutschausbildung. (Heft 6 der Reihe „Fachsprache, Fremdsprache, Muttersprache“)
- Menzel, Wolfgang W. (1996) Vernakuläre Wissenschaft. Tübingen
- Pieth, Christa; Adamzik, Kirsten (1997) Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten; Jakobs, Eva-Maria (Hgg.) Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M.: Lang, S. 31-69

- Redder, Angelika (1995) Handlungstheoretische Grammatik für DaF am Beispiel des sog. Zustandspassivs. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hg.) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Lang, 53-74
- Redder, Angelika (1999) Werden – funktionalgrammatische Bestimmungen. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hgg.) Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenberg, 295-336
- Schütz, Alfred (1972) Der Fremde. In: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, hg. von H. Brodersen. Den Haag: Nijhoff, 53-69
- Thielmann, Winfried (1999) 'Justification' – the Importance of Linguistic Action Patterns for the Success of Intercultural Communication. In: Bianco G.L. et al. (eds.) Striving for the Third Place. Intercultural Competence through the Teaching of Language and Languages. Canberra: Language Australia, pp. 167-179
- Wodak, Ruth et al. (1987) Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Linguistische Empfehlungen zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann im öffentlichen Bereich. Wien (Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau, H. 16)

**Hinweis:**

Dieser Tagungsbeitrag wurde 2001 in den „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, Heft 58, veröffentlicht. Der Text wurde technisch neu erstellt, inhaltlich und an den Seitenumbrüchen wurde nichts geändert.