

# Überlegungen zur Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache<sup>1</sup>

Gunther Dietz (Debrecen, Ungarn)

## Abstract

Für Studierende des Faches Germanistik als Auslandsgermanistik stellt das Deutsche als Wissenschaftssprache einen komplexen Lerngegenstand dar, dem sie sich in einem Prozeß der sprachlichen, kulturellen und fachlichen Sozialisation annähern. Vor dem Hintergrund dieser dreifachen Fremdheit des Wissenschaftsdeutschen werden Adressaten, Gegenstände und curriculare Einbettungsmöglichkeiten einer wissenschaftssprachlichen Didaktik im ostmitteleuropäischen Raum umrissen. Dabei wird für eine Didaktik plädiert, die nicht nur die sprachlichen Aspekte des Wissenschaftsdeutschen berücksichtigt, sondern auch relevante Arbeitstechniken und -prozesse.

## 0. Einführung

Auf einer Tagung zum Thema "Fachsprache Deutsch: Probleme im DaF-Unterricht" über das Deutsche als Wissenschaftssprache zu sprechen, erscheint auf den ersten Blick als ungewöhnlich – würde man beim Stichwort "Fachsprache" doch in erster Linie an Wirtschaftsdeutsch oder an andere mehr oder minder praxisorientierte fachsprachliche Teilgebiete denken. Dabei wird jedoch vergessen, daß sich nicht nur Wirtschafts- oder Jurastudenten um den Erwerb des fachsprachlichen Registers bemühen, sondern daß auch Studierende des Faches Germanistik qua Auslandsgermanistik von Anfang ihres Studiums an mit dem Deutschen als einer Fachsprache, genauer: als einer Wissenschaftssprache, konfrontiert werden. Ein Grund für dieses "Vergessen" könnte darin bestehen, daß das Deutsche für die meisten der Lehrenden an einem germanistischen Institut in einem über viele Jahre andauernden Prozeß schon zu einem vertrauten Kommunikationsmittel geworden ist. Deutsch begegnet ihnen in der Fachliteratur, die sie lesen oder in Vorträgen, die sie hören. Deutsch verwenden viele als Veröffentlichungs- und – gerade im Raum der sog. MOE-Länder – als Unterrichtssprache.<sup>2</sup> Während jedoch die Lehrenden diesen Prozeß einer wissenschaftssprachlichen Sozialisation erfolgreich durchlaufen haben, stellt für die Studierenden des Faches Germanistik das Deutsche als Wissenschaftssprache ein komplexer Lerngegenstand dar, den sie sich rezeptiv und produktiv aneignen müssen.

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz ist die ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den ich im Oktober 1996 an der Universität Veliko Tarnovo (Bulgarien) gehalten habe.

<sup>2</sup> Ein Tatbestand, der übrigens keine Selbstverständlichkeit ist und eine große Errungenschaft der germanistischen Traditionen der MOE-Länder darstellt.

Im folgenden möchte ich einige der damit verbundenen Probleme benennen und didaktische Konsequenzen skizzieren.<sup>3</sup> In einem ersten Teil sollen einige Stichwörter meiner Titelformulierung fokussiert werden, nämlich "Wissenschaftssprache" (1.1.), "Deutsch" als Wissenschaftssprache (1.2.) und das Adjektiv "fremd", das ich vor dem Nomen "Wissenschaftssprache" plaziert habe (1.3.). Der zweite Teil schließlich ist dem zentralen Titelbegriff "Didaktik" gewidmet. Ich möchte versuchen, Adressaten (2.1.), Inhalte (2.2.), methodische Ansätze (2.3.) und curriculare Einbettungsmöglichkeiten (2.4.) einer fremdkulturellen wissenschaftssprachlichen Didaktik zu umreißen. Meine Überlegungen beende ich schließlich mit einer Erörterung der Frage, wozu eine Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache dienen kann (3.).

## **1. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache**

### **1.1. Wissenschaftssprache und ihre Erforschung**

Vermutlich gibt es den Begriff "Wissenschaftssprache" erst seit dem Zeitpunkt, als es eine Disziplin gibt, die ihn zu ihrem Gegenstand erkoren hat – die Wissenschaftssprachforschung. Dabei ist der Gegenstand dieser jungen Disziplin, die "Wissenschaftssprache", keineswegs klar umrissen. Insbesondere ist es nicht leicht, den Begriff vom Begriff der "Fachsprache" abzugrenzen. Ist Wissenschaftssprache eine Untertypus von Fachsprache, so wie ich es in meiner Einleitung unterstellt habe? Oder handelt es sich umgekehrt bei Fachsprachen um eine stärker anwendungsbezogene Form der Wissenschaftssprache? Manche Autoren (z.B. Pörksen 1994: 287 f.) wenden gegen Definitionsversuche ein, daß der Begriff "Wissenschaftssprache" eine Einheitlichkeit suggeriere, die angesichts der Mannigfaltigkeit der wissenschaftlichen Disziplinen und ihrer kommunikativen Bedürfnisse und Ausdrucksformen ungerechtfertigt ist. Mit einer allgemeinen Formulierung wie beispielsweise "sprachliche Mittel und Formen der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern gleicher oder unterschiedlicher Disziplinen" ist also nicht viel gewonnen, weil sich nur der Kernbereich erfassen läßt. Zieht man zur Gegenstandsbestimmung der Wissenschaftssprachforschung außersprachliche Kriterien heran, also vor allem die Kommunikationsteilnehmer in ihrer Rolle als "Wissenschaftler", so müßte man unterscheiden zwischen fachinterner, interfachlicher und fachexterner Kommunikation (etwa Kalverkämper 1983: 144). Aber selbst dann bleiben eine Reihe von Problemen bestehen, z.B. in unserem didaktischen

---

<sup>3</sup> Den biographischen Hintergrund der Ausführungen bilden meine Erfahrungen als Tutor für ausländische Studierende am Institut für Deutsch als Fremdsprache München, vor allem aber meine Tätigkeit als DAAD-Lektor am Institut für Germanistik der Universität Debrecen seit September 1995

Zusammenhang: Wie können die Textprodukte von Studierenden, die sozusagen in die Rolle von wissenschaftlichen Autoren schlüpfen, in diese Gegenstandsbestimmung mit integriert werden? Müßte man nicht auch eine Art wissenschaftssprachliche *interlanguage* (Selinker 1972), eine Art Lerner-sprache ansetzen, die irgendwo zwischen der Alltagssprachlichen Standardsprache und der im Fach üblichen Wissenschaftssprache anzusiedeln ist?

Betrachtet man die Formen, in denen Wissenschaftler miteinander kommunizieren, so dürften vermutlich als erstes Stichwörter wie "schriftlich", "Aufsatz", "Abhandlung" fallen. Und sie haben ihre Berechtigung, weil in der Tat wissenschaftliche Kommunikation über weite Strecken schriftliche Kommunikation ist, und weil die genannten Textsorten als prototypisch für die Wissenschaftssprache gelten können. Aber daß eine Gleichsetzung von Wissenschaftssprache und Schriftlichkeit nicht gerechtfertigt wäre, das lehrt eigentlich schon der unvoreingenommene Blick auf die kommunikative Wirklichkeit, die langsam – und unterstützt durch den Aufstieg der Pragmatik und der linguistischen Gesprächsanalyse – auch ihren Niederschlag findet in einer zunehmende Zahl von Arbeiten, die sich mit mündlicher Wissenschaftssprache (z.B. Munsberg 1994) befassen: Vorlesung, Seminargespräch, wissenschaftlicher Vortrag in all seinen Schattierungen, Kolloquiumsbeitrag sollen als einige Beispiele für öffentliche Diskursarten dienen; dazu kommen noch eine ganze Reihe von internen Diskursarten wie Bewerbungsgespräch, Vorbesprechung von gemeinsamen Forschungsprojekten, Laborgespräch etc.<sup>4</sup> Eine Didaktik der Wissenschaftssprache muß also auch die mündliche Wissenschaftskommunikation berücksichtigen, und zwar vor allem die Diskursarten, die für den Studienalltag relevant sind, also etwa Seminargespräch, Referat, Prüfungsgespräch. Wenn ich mich in diesem Beitrag dennoch überwiegend mit einer schriftlichen Textsorte, der akademischen Hausarbeit, auseinandersetze, so deshalb, weil es sich hierbei um eine mit besonderen Problemen befrachtete Aufgabenstellung handelt.

Die Vielfalt der von der Wissenschaftssprachforschung untersuchten Phänomene und der in ihr zum Zuge kommenden methodischen Ansätze verbietet es, hier einen Forschungsüberblick auch nur ansatzweise zu skizzieren.<sup>5</sup> Trotz der mittlerweile äußerst umfangreichen Literatur zur Wissenschaftssprache gibt es dennoch Bereiche, die noch recht stiefmütterlich behandelt wurden.

---

4 Eine gewiß ergänzungsbedürftige Auflistung von wissenschaftssprachlichen Textsorten und Diskursarten findet sich in Weinrich 1989: 140-146

5 Forschungsüberblicke bieten u.a. Weinrich 1989, Kretzenbacher 1992b, Ehlich 1993. Voraussichtlich 1997 wird der HSK-Band "Fachsprachen" erscheinen.

Zu diesen zählt die Didaktik der Wissenschaftssprache im allgemeinen (z.B. Fluck 1994) und für Nichtmuttersprachler im speziellen.

## **1.2. Deutsch als Wissenschaftssprache**

Es ist allseits bekannt, daß das Deutsche als Wissenschaftssprache international gesehen seine führende Position gegenüber dem Englischen eingebüßt hat, die es noch in einigen Fächern, etwa in der Physik oder der Chemie, bis zur Jahrhundertmitte innehatte (s. Skudlik 1990). Doch zumindest in einigen Fächern und für einige geographische Regionen spielt das Deutsche nach wie vor auch international gesehen eine gewichtige Rolle, etwa für die Wirtschaftswissenschaft gerade im osteuropäischen Raum. Für eine weitere Gruppe ausländischer Lehrender und Studierender ist das Deutsche relevant als diejenige Sprache, in der die zu analysierenden Quellen oder eben auch die Fachliteratur abgefaßt sind: Historiker, Philosophen, Sozialwissenschaftler, Juristen u.a. Für *ein* Fach jedoch ist das Deutsche nach wie vor uneingeschränkt als Bezugssprache von immenser Bedeutung – für die Germanistik.

## **1.3. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache**

Das Wissenschaftsdeutsch, das die ausländischen Studierenden während ihres Germanistikstudiums kennenlernen, begegnet ihnen, so meine ich, in drei Formen der Fremdheit, die eng miteinander verzahnt sind, aber dennoch analytisch getrennt werden können.<sup>6</sup>

Erstens die *sprachliche Fremdheit*, die sich im Kontrast der eigenen Muttersprache zur Fremdsprache Deutsche ausdrückt. Zweitens die *kulturelle Fremdheit*, die im Kontrast zwischen den Normen eines eigenkulturellen intellektuellen oder "akademischen" Stils und den Normen des deutschen Wissenschaftsstils zutage tritt. Und drittens schließlich das, was man vielleicht als *Varietäten-Fremdheit* bezeichnen könnte. Damit meine ich die Differenz zwischen der Alltagssprache Deutsch und der Wissenschaftssprache Deutsch, eine Differenz, die im übrigen die Muttersprachensprecher ebenso betrifft wie Fremdsprachensprecher. Dieser Fremdheitstypus schließt sowohl qualitative und quantitative Unterschiede in der Verwendung sprachlicher Strukturen als auch Unterschiede in den Denk- und Argumentationsmustern ein, die dann wiederum ihren sprachlichen Niederschlag finden.

Die erste, die sprachliche Fremdheit, ist Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache schlechthin. Insofern ist sie bei jeder Vermittlung eines DaF-

---

<sup>6</sup> Meine Fremdheitstypen unterscheiden sich in einigen Punkten von denen, die Ehlich (1993: 20 f.) angeführt hat. So gehe ich auf seine Fremdheitsaspekte der historischen und der "deskriptiv-analytischen" Fremdheit (ebd.) nicht weiter ein, da sie mir für die hier eingenommene Perspektive der ausländischen Germanistik-Studierenden weniger relevant erscheint.

Teilbereichs zu veranschlagen. Was die zweite, die kulturelle Fremdheit des Deutschen als Wissenschaftssprache anbelangt, so ist das Phänomen von kulturell verschiedenen Wissenschaftsstilen vor gut zehn Jahren "entdeckt" worden und gehört seitdem zum Begriffsrepertoire eines Bereichs der Wissenschaftssprachforschung, der sich mit den Problemen der Internationalität von Wissenschaftskommunikation befaßt. Insbesondere der schwedische Sozialwissenschaftler Galtung und der australische Germanist Clyne haben Unterschiede zwischen den Arten und Weisen ermittelt, wie Wissenschaftler verschiedener Kulturen jeweils miteinander kommunizieren: So hat Galtung (1985) in seinem Essay Unterschiede in den Diskussions- und Argumentationsstilen zwischen der "nipponischen", "saxonischen", "gallischen" und "teutonischen"<sup>7</sup> Wissenschaftskultur festgestellt. Clyne hat in seinen Analysen englisch- und deutschsprachiger Fachartikel (z.B. 1984, 1987) auf unterschiedliche Formen des Textaufbaus, auf voneinander abweichende Arten der thematischen Progression und auf unterschiedliche Grade der Aktivierung des Lesers verwiesen. Erst vor kurzem ist ein Aufsatz einer tschechischen Linguistin (Cmerková 1996) erschienen, der das Konzept der Kulturspezifik wissenschaftlicher Stile auf den Kontrast Tschechisch-Englisch angewendet hat.<sup>8</sup>

Auch wenn in diesem Bereich noch ein erheblicher Forschungsbedarf vorhanden ist, sollte man das Phänomen kulturell unterschiedlicher Wissenschaftsstile in einer Didaktik der Wissenschaftssprache mitberücksichtigen. Selbst wenn fremdsprachliche Studierende einen eigenkulturellen akademischen Stil vielleicht noch gar nicht bewußt kennengelernt haben, so sind sie doch von der Bildungs-, Diskurs- und Lerntradition geprägt, aus der heraus sich der ungarische, bulgarische oder andere akademische Stil entwickelt hat.

Ich komme nun zum Aspekt der Varietäten-Fremdheit, dem Kontrast zwischen Wissenschafts- und Alltagssprache Deutsch. In dieser Fremdheit dürfte die größte Herausforderung für eine Didaktik der Wissenschaftssprache liegen und ich möchte dies am Beispiel der Aufgabenstellung "Anfertigen eines akademischen Textes (Seminararbeit, Diplomarbeit)" verdeutlichen.

So wie uns schriftliche wissenschaftliche Texte entgegentreten, handelt es sich um historisch gewachsene, zum Teil über Jahrhunderte hinweg "abgeschliffene" Textsorten, die den kommunikativen Bedürfnissen der jeweiligen

---

7 Die etwas sonderbar anmutenden Adjektive wurden von Galtung gewählt, um klarzustellen, daß er nicht auf Länder, sondern auf "Subzivilisationen" Bezug nimmt (a.a.O. 152 f.).

8 Über eine ähnliche Untersuchung für das Sprachen- oder Kulturpaar "magyarisch"- "teutonisch" oder "bulgarisch"- "teutonisch" ist mir bislang nichts bekannt geworden.

fachspezifischen *scientific community* entsprechen. Solche wissenschaftlichen Texte geben nun aber das Muster ab – ohne daß das immer so deutlich gemacht wird – für diejenigen Texte, die Studierende, auch in Osteuropa, beispielsweise in Form ihrer Diplomarbeit abliefern sollen.<sup>9</sup> Genau dieser Sachverhalt bringt einige Probleme für die Textsorte 'akademische Arbeit' bzw. für die Studierenden qua Fachtextautoren mit sich.

Den Normalfall der wissenschaftlichen Kommunikation könnte man so beschreiben, daß ein Fachautor einer potentiellen Fachleserschaft Erkenntnisse präsentiert, die er aufgrund seines Fachwissens, seiner speziellen Kenntnisse und Untersuchungen gewonnen hat und die darüber hinaus dem bestehenden Stand der Forschung irgendetwas "Neues" hinzufügen sollten. Der Kenntnisstand des Autors ist demnach in der Regel höher als der des Lesers. Wenn jedoch Studierende in die Rolle von (Fach-)Autoren schlüpfen, so wird sofort deutlich, daß die Bedingungen völlig andere sind: Adressaten von akademischen Texten sind nicht ein mehr oder minder anonymes Fachpublikum, sondern die jeweiligen Dozenten, die zudem in der Regel mehr über das Thema wissen als der Studierende. Aufgrund dieses gegenüber der normalen wissenschaftlichen Kommunikation konträren Wissensgefälles besteht der Zweck von Seminararbeiten auch nicht vorrangig darin, den Kenntnisstand des Dozenten in Bezug auf die vorgestellten Inhalte zu erweitern, sondern im Nachweis, daß der Studierende ein Problem selbständig, argumentativ schlüssig und nach bestimmten Methoden lösen kann bzw. bei Diplomarbeiten, daß der Verfasser die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat, die als Bedingung für einen Universitätsabschluß angesehen werden. Der Leser als Dozent liest Seminararbeiten also nie nur aus reinem Interesse am Thema, sondern immer auch als derjenige, der beurteilen und benoten muß, was wiederum der Studierende weiß. Um es auf den Punkt zu bringen: Die Studierenden befinden sich bei der Produktion akademischer Texte gegenüber der realen Fachkommunikation in einer weitgehend *fiktiven Kommunikationssituation* (vgl. Hermanns 1980: 598 ff.). Sie sollen so tun, als ob sie eine wissenschaftliche Arbeit schreiben, aber die kommunikativen Bedingungen sind nicht gegeben.

Ein weiterer Aspekt dieses Fiktionalitätsproblems besteht darin, daß auch die Form der Mustertextsorte "wissenschaftliche Abhandlung", die sich etwa in einem bestimmten Textaufbau, in einer Fülle von Abkürzungen, Fußnoten, Anmerkungen, Zitaten, Querverweisen, Literaturangaben und -listen etc. – kurz: im sog. "technischen Apparat" – ausdrückt, eine große, bisweilen kaum

---

<sup>9</sup> Auf diesen Umstand hat vor allem Fritz Hermanns aufmerksam gemacht, auf dessen scharfsinnige Analyse (1980) ich mich in den folgenden Ausführungen stütze.

bewältigbare Hürde darstellt. Was in der "echten" wissenschaftlichen Kommunikation seine jeweilige Funktion erfüllt, erscheint für den Studienanfänger, übrigens auch für den muttersprachlichen, häufig als ein fremdes, ein undurchdringliches, da unbegreifliches Labyrinth formaler Vorschriften (vgl. a.a.O. 597).

Aus all dem Gesagten ziehe ich mit Hermanns (a.a.O. 601 f.) folgende Konsequenzen:

- (1) Eine Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache hätte die Aufgabe, die Fiktionalität der Kommunikationssituation bewußt zu machen und akademische Texte als *Übungsformen* zu betrachten, bei denen die Anforderungen allmählich gesteigert werden (s.u. Abschn. 2.4. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**).
- (2) Es reicht nicht aus, in einer Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache nur die sprachlichen Aspekte (Wortschatz, Fachstil etc.) zu berücksichtigen, auch die formalen Aspekte müssen angemessen behandelt werden, so daß einigermaßen einsichtig wird, wozu die einzelnen formalen Vorgaben jeweils dienen.
- (3) Eine Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens kann letztendlich nur dann erfolgreich sein, wenn sie mit einer kontinuierlichen Praxis des Lesens von authentischer Fachliteratur einhergeht.

## 2. Didaktik der Wissenschaftssprache

### 2.1. Lerner und Lerntradition - am Beispiel Ungarns

Soll eine wissenschaftssprachliche Didaktik wirksam werden, so muß zunächst überlegt werden, vor welchem globalen Hintergrund der Bildungstradition und -sozialisation sie zu konzipieren ist. Ich werde mich hier auf eine bestimmte Adressatengruppe beschränken, nämlich auf ungarische Studierende des Faches Germanistik.

Was bringen ungarische Germanistik-Studenten von der Schule mit? Zunächst einmal eine große Neugier und eine Bereitschaft zu lernen und zu arbeiten, dann auch ein relativ hohes sprachliches Niveau, zumindest was die Beherrschung grammatischer Regularitäten und eines alltagsrelevanten Wortschatzes anbelangt. Aber meine bisherige Erfahrung zeigt, daß die Mitgift der schulischen Lerntradition leider nicht unbedingt eine günstige, geschweige denn ausreichende Basis, um den sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden (vgl. hierzu auch Schmitt 1994: 66 ff.). In einer schulischen – und zum Teil auch universitären – Tradition, in der Lernen überwiegend als Memorieren und Wiedergeben von festen,

kanonisierten Wissensbeständen praktiziert wird, in der eine Konzentration auf die Lehrerpersönlichkeit – oder auf ausgegebene Lehrmaterialien – als primäre Wissensquellen zu beobachten ist, ist es nicht so einfach, ein Lernklima herzustellen, in dem die Studierenden zu einer Auseinandersetzung mit Fachliteratur motiviert werden können oder in dem sie so etwas wie exemplarisches Lernen erfahren können.<sup>10</sup>

Von der Schule ins Studium herübergenommen wird eine Art "Monoperspektivismus", der sich u.a. in einer Sehnsucht nach der einen ("richtigen") Lösung oder Regel ausdrückt. Dies führt zum Beispiel zu einem Verständnis von Fachtermini, als wären diese jeweils die einzig angemessene Form der sprachlichen Benennung eines Phänomens. Ein kritischer Umgang mit Termini, der auch ihre Brauchbarkeit in Frage stellt, ein Vergleich verschiedener konkurrierender Termini, bringt große Schwierigkeiten mit sich.

Nicht zuletzt findet in der Schule keinerlei Einübung in studienrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten statt wie Zusammenfassen, Strukturieren, Hierarchisieren, Abstrahieren (vgl. Schmitt 1994: 68).

## **2.2. Didaktische Schwerpunkte**

Vor diesem gewiß noch genauer zu differenzierenden Hintergrund wird deutlich, daß neben der Vermittlung fach- und fremdsprachlichen Wissens (2.2.1.) auch noch mindestens eine andere Form des Wissens vermittelt werden sollte, das ich als strategisches Wissen bezeichne (2.2.2.).<sup>11</sup> Im folgenden gebe ich einen Überblick über die wesentlichen Inhalte in Form von Listen (Abb. 1 und 2) und kommentiere sodann einzelne Punkte durch Vorschläge zur Methodik bzw. Verweise auf einschlägige Übungsliteratur.

### **2.2.1. Sprachliches Wissen**

#### **2.2.2.1. Lexik**

Legt man ein Schichtenmodell wissenschaftssprachlicher Lexik zugrunde, wie es etwa Kretzenbacher (1991: 196) vorgeschlagen hat, so wäre zu differen-

---

<sup>10</sup> Ein Beispiel für die inadäquate Übertragung schulischer Strategien auf universitäre Aufgabenstellungen ist die zu beobachtende Gepflogenheit, in literaturwissenschaftlichen Seminararbeiten erst einmal all das hinzuschreiben, was man über den Autor weiß (bibliographische Fakten z.B.), was aber mit dem Thema wenig bis nichts zu tun hat.

<sup>11</sup> Genau genommen müßte man auch noch einen dritten Wissenstypus vermitteln, nämlich methodologisches oder propädeutisches Wissen. Aber darauf werde ich nicht weiter eingehen.

zieren zwischen einer spezifisch-wissenschaftssprachlichen Lexik, die die eigentlichen Fachtermini umfaßt, und einer allgemein-wissenschaftssprachlichen Lexik, die über die Grenzen einzelner Fächer hinweg zum argumentativen wissenschaftssprachlichen Repertoire gehört. Während erstere vor allem in den Fachseminaren thematisiert werden sollte, müßte letztere in entsprechenden Übungen zum wissenschaftlichen Arbeiten (s.u. Abschn. 2.4.) erarbeitet werden. Insbesondere für ungarische Studierende stellen Fremdwörter, speziell griechisch-lateinische Entlehnungen, ein großes Problem dar, da das Ungarische nur sehr wenige Entlehnungen aus diesen Sprachen enthält und die Studierenden von der Schule keine entsprechenden Kenntnisse mitbringen.

Da es nun nicht besonders spannend ist, Listen von fachsprachlichen Lexemen – seien sie deutscher oder fremder Herkunft – zu lernen, könnte man das Problem "kommunikativer" angehen, nämlich so, daß lexikalische Ausdrucksmittel relevanten Sprech- bzw. Schreibhandlungen (Begründen, Beschreiben, Vergleichen etc.; s. Abb. 1) zugeordnet werden. Als rezeptiv ausgerichtete Übungsform könnte man die Lerner nach entsprechenden Ausdrücken in authentischen Texten gezielt suchen lassen. Zur Übung der produktiven Fertigkeit hat es sich in meiner Unterrichtspraxis bewährt, den Studierenden Listen von Ausdrücken zur Verfügung zu stellen, die sie dann in kleinen Textproduktionsaufgaben verwenden sollen.<sup>12</sup>

### **2.2.1.2. Syntaktische Strukturen**

Hinter dem Stichwort 'Nominalstil' verbergen sich eine ganze Reihe von Einzelphänomenen, für die schon eine Vielzahl von Didaktisierungen vorliegen. Auf der rezeptiven Seite sollte dabei vor allem die Aufschlüsselung komplexer Nominalgruppen im Mittelpunkt stehen.<sup>13</sup> Für die textproduktive Seite dürfte die Flexibilität in der Umwandlung von verbalen Ausdrücken in nominale und umgekehrt (z.B. Gutterer & Latour 1986: 45 ff.) eine der wesentlichen Fähigkeiten sein, um einen stilistisch angemessenen Weg zwischen sprachlicher Ökonomie und verständlicher Ausdrucksweise zu finden.

Als weiteres Stichwort in der Rubrik wissenschaftssprachliche Syntax wäre der Umgang mit dem Agens zu nennen, insbesondere die überdurchschnittliche Verwendung von passivischen oder anderen "unpersönlichen" Formulierungen in wissenschaftlichen Texten (z.B. Gutterer & Latour 1986: 32 ff.). Dabei

---

12 Beispiele für solche Aufgabenstellungen finden sich im Anhang (Abschn. 5.1.).

13 Übungen hierzu bieten Gutterer & Latour 1986: 25 ff.; Stalb 1993: 31 ff.; 43 f. Instrukтив ist auch die Behandlung bei Heringer (1989: 193-237).

sollte auch das Problem des "Ich-Verbots" (Weinrich 1989: 132 ff.) und der Verwendung der 1. Pers. Pl. angesprochen werden.

#### **A. Lexik**

- Lexeme der allgemein-wissenschaftssprachlichen Schicht, v.a. Fremdwörter aus dem Lateinischen und Griechischen
  - Valenzeigenschaften (feste Verbindungen, typische Kollokationen)
  - Besonderheiten der Flexion
  - Wortbildung, v.a. Ableitungssuffixe
- Ausdrucksmöglichkeiten zum Erreichen typischer Sprech-/ Schreibhandlungen, z.B.:
  - Begründen
  - Beschreiben
  - Bewerten
  - Definieren
  - Folgerungen ziehen
  - Kritisieren
  - Modalisierung von Aussagen
  - Vergleichen
  - Zusammenfassen

#### **B. Syntax**

- Nominal- vs. Verbalstil
  - Umformung von verbalen in nominale Konstruktionen und umgekehrt
  - Nominalisierung von Nebensätzen
  - Funktionsverbgefüge
  - komplexe Nominalgruppen (v.a. Präpositional-, und Relativ-Attribute sowie erweiterte attributive Partizipien)
- Agensnennung vs. Agensvermeidung ("Unpersönlicher Stil")
  - Passiv & Ersatzformen
  - Thematisierung des "Ich-Verbots"

#### **C. Text und Textsorte**

- Textaufbau
  - Teiltexthe & Paratexthe (Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Hauptteil, Schluß, Anhang, Literaturverzeichnis, Exkurs)
  - Proportionierung der Länge von Teiltexthen
- Textuelle Integration von Fachliteratur: Zitieren und Belegen
- Integration von Textelementen (Diagramme, Tabellen)
- Umgang mit Termini (Integration in den Text, Definitionen)
- Metakommunikative Ausdrücke zum Zwecke der Leserorientierung
- Querverweise
  - Überleitungs- und Gliederungssignale
  - Funktionen von Hervorhebungen im Text

Abb. 1 Schwerpunkte einer Didaktik des Deutschen als fremde Wissenschaftssprache

### **2.2.1.3. Text- und Textsorten-Wissen**

Weniger gut abgedeckt in der wissenschaftssprachlichen Didaktik ist der ganze Bereich des Text- bzw. Textsortenwissens. Wie oben (Abschn. 1.3.)

schon angedeutet, muß aber gerade in diesem Bereich besonders viel didaktische Energie gesteckt werden, da akademische Arbeiten in vielerlei Hinsicht eine komplizierte Textsorte darstellen.

Über den Aufbau einer akademischen Arbeit, über ihre Teiltex-te und deren jeweilige Funktion, über die Proportionierung der Teiltex-te etc. findet sich am ehesten noch Material in diversen Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben (z.B. Eco 1993, Sesink 1994, Rückriem & Stary & Franck 1994, Dietz 1996: 5 ff.). Wichtig ist hier zum einen, die Studierenden mit entsprechenden Beispielen aus authentischen Fachtexten zu konfrontieren. Andererseits ist es durchaus möglich, einzelne Teiltex-te produktiv üben zu lassen, etwa indem man Stichwörter vorgibt, die die Studierenden dann in einen zusammenhängenden Text bringen sollen (s. Anhang 5.2.).

Die Komplexität wissenschaftlicher Texte zeigt sich unter anderem darin, daß diverse "fremde" Texte in den eigenen Text integriert werden. Unter dem Stichwort "Zitieren und Belegen" muß in vielen Fällen zunächst einmal ganz grundlegend ein Problembewußtsein dafür geweckt werden, wozu überhaupt zitiert werden soll bzw. warum es nötig ist, die Quelle des Zitats anzugeben. Mit anderen Worten, die Funktionen der Sprachhandlung "Zitieren" für die wissenschaftliche Kommunikation (s. z.B. Cronin 1984) müssen erläutert werden, bevor die technischen Seiten dieses Phänomens angegangen werden können. Was letztere betrifft, so halte ich es für sinnvoller, den Studierenden feste Vorgaben – etwa in Form eines Stilblatts – in die Hand zu geben, als sie mit der Fülle von Vorschriften und Konventionen alleine zu lassen. Den Blick für diese Formalia kann man schulen, in dem man fehlerhafte Zitate oder Literaturlisten korrigieren läßt (s. Anhang 5.3.).

Als letztes seien die metakommunikativen Ausdrücke zum Zwecke der Leserorientierung genannt. Das didaktische Ziel wäre hier, die Studierenden qua Autoren auf die kommunikative Nützlichkeit von Überleitungsformulierungen, Gliederungssignalen, Vor- und Nachtextverweisen, "Vor- und Nachschaltungen" (Engel 1991: 105) etc. hinzuweisen (z.B. Bechtel & Simson 1984: 33).

### **2.2.2. Strategisches Wissen**

Eine wissenschaftssprachliche Didaktik, die zu einer fachlichen Sozialisation der Studierenden beitragen möchte, müßte neben dem sprachlichen (deklarativen) Wissen auch das strategische Wissen thematisieren, also die Umsetzung des sprachlichen Wissens mit Hilfe von Arbeitstechniken und in Form von Arbeitsprozessen, die bei studienspezifischen Aufgabenstellungen zum Tragen kommen (Abb. 2).

## **A. Arbeitstechniken**

- Erarbeiten von Fachliteratur
  - Lese-Techniken (selektiv, cursorisch, intensiv)
  - Markieren am zu lesenden Text
  - Exzerpieren und Auswerten des Materials (Exzerpte, Gliederungen, Mindmaps, sonstige Übersichten)
- Informationsverwaltung
  - persönliche Literaturverwaltung
  - Karteikarten-Systeme
  - Ablage- und Ordnungssysteme
- Materialsuche
  - Wege der Literatursuche (Bibliotheksnutzung, Kataloge, Bibliographien etc.)

## **B. Phasierung des Arbeitsprozesses - TEILPROZESSE**

- Planungsprozesse
  - Zeit- und Arbeitsplanung
  - Thematische Stoffsammlung
  - Gliederungsentwürfe
  - Wahl der nächsten Arbeitsschritte
- Produktionsprozesse
  - Formulieren von einzelnen Textpassagen (Exzerpte, Teilkapitel etc.)
- Leseprozesse vor der Textproduktion
  - zur Einarbeitung in einen Problembereich
  - zur Erweiterung des eigenen Wissens
  - zur Konfrontation eigener Thesen mit denen der Fachliteratur
  - zur Überprüfung, ob bestimmte Annahmen schon existieren
- Leseprozesse während der Textproduktion
  - Wiederlesen unter verändertem Wissen (Kontrolle)
  - zum Zwecke des Zitierens
- Evaluationsprozesse
  - Ist die Themenstellung noch richtig?
  - Ist der Gliederungsaufbau noch haltbar?
  - Ist die Zeit ausreichend?
  - Ist die Ausgangsfrage noch richtig gestellt?
  - Ist die Argumentation logisch und folgerichtig?
  - Sind einzelne Problembereiche ausreichend behandelt?
  - Ist das Formulierte sprachlich korrekt?
  - Ist das Formulierte stilistisch angemessen?

Abb. 2 Didaktische Schwerpunkte im Bereich des strategischen Wissens

### **2.2.2.1. Arbeitstechniken**

Ein Schwerpunkt innerhalb der Arbeitstechniken muß die Aufgabenstellung "Erarbeiten von Fachliteratur" bilden. Geübt werden sollten hier verschiedene, dem jeweiligen Rezeptionszweck angemessene Lesetechniken<sup>14</sup> ebenso wie Verfahren der Markierung am Text und Methoden der Zusammenfassung des Gelesenen auf verschiedenen Stufen der Detailliertheit (z.B.

---

<sup>14</sup> Lesetechniken werden z.B. vorgestellt in Karcher 1994: 267 ff.

Exzerpt, Zusammenfassung, Prospekt, Gliederungsskizze, Mindmap u.a.).<sup>15</sup> Wichtig hierbei ist vor allem das Anbieten und Austestenlassen verschiedener Techniken, denn nur so können sich die Studierenden ein gewisses Repertoire erarbeiten und den jeweiligen Zwecken oder ihrem persönlichen Lernertyp entsprechend einsetzen. Auch bei den Techniken der Informationsverwaltung, also den Formen, wie Gelesenes, Mitgeschriebenes, Exzerpte, Literaturangaben, Handouts aus den Seminaren etc. so abgelegt werden, daß sie sich möglichst leicht wieder finden und weiterverarbeiten lassen, sollten verschiedene Möglichkeiten diskutiert und ausprobiert werden.<sup>16</sup> In diesem Zusammenhang müßten, je nach informationstechnologischem Stand der einzelnen Institute, auch Möglichkeiten und Probleme der Computerunterstützung angesprochen werden.<sup>17</sup>

Das Problem der Literatursuche spielt für Studierende vieler Länder Osteuropas meist schon deshalb eine untergeordnete Rolle, weil sie leider häufig keine Möglichkeit haben, effizient Literatur zu suchen – sei es, weil die vorhandene Bibliothek nicht oder schlecht katalogisiert ist oder weil sie nur so wenige Titel verzeichnet, daß sich eine aufwendige Suche nach einem Spezialthema überhaupt nicht lohnt. Steht jedoch eine einigermaßen gut ausgestattete und katalogisierte Bibliothek zur Verfügung steht, so sollten auch Strategien vorgestellt werden, wie und wo man zu einem bestimmten Thema Literatur(angaben) findet.<sup>18</sup>

### **2.2.2.2. Phasierung von Arbeitsprozessen**

Die Schreibforschung hat sich – wie viele andere Bereiche der Lehr-Lern-Forschung – in den letzten Jahren weg von den Produkten und hin zu den Prozessen verlagert, die beim Schreiben eine Rolle spielen. So beschreibt Jakobs (1995: 93 f.) in Anlehnung an Molitor den Schreibprozeß als das Ergebnis ineinandergreifender und rekursiver Teilprozesse (Planungs-, Produktions- Lese- und Evaluationsprozesse). Auch für die Aufgabenstellung "Anfertigen einer akademischen Arbeit" ist es nötig, den Lernenden den Prozeßcharakter des

---

<sup>15</sup> Eine detaillierte Einführung in verschiedene Techniken der Texterarbeitung findet sich bei Bechtel & Simson 1984. Die Mindmap-Technik wird ausführlich dargestellt in Buzan 1984.

<sup>16</sup> Das Karteikarten-System wird z.B. ausführlich in Eco 1993, Hülshoff & Kaldewey 1993 und Rückriem & Stary & Franck 1994 vorgestellt.

<sup>17</sup> Der beste Ratgeber zum wissenschaftlichen Arbeiten mit dem PC ist Sesink 1994. Zu neueren Entwicklungen siehe Jakobs & Knorr & Molitor-Lübbert 1995.

<sup>18</sup> Eine Einführung in die Benutzung von Bibliotheken und Katalogen, die allerdings die Bibliotheks-Situation deutscher Hochschulen vor Augen hat, findet sich bei Hülshoff & Kaldewey 1993.

Schreibens vor Augen zu führen. Insbesondere die Wichtigkeit von Planungsphasen (zur Erstellung eines Zeit- und Arbeitsplan, von Gliederungsskizzen oder einer Stoffsammlung) und die Notwendigkeit von in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses wiederkehrenden Evaluationen des bisher Erarbeiteten sollte dabei herausgehoben werden. Dies könnte in Form eines kleinen Spiels geschehen, bei dem die Studierenden in Gruppenarbeit Kärtchen in eine ihrer Meinung nach plausible Reihenfolge bringen. Auf den Kärtchen stehen einzelne Arbeitsschritte, die bei der Erstellung einer schriftlichen Arbeit anfallen. Beim Vergleich der einzelnen Gruppenergebnisse müssen die Gruppen begründen, warum sie die jeweilige Reihenfolge gewählt haben.<sup>19</sup>

### **2.3. Methodik**

Fragen der Methodik wurden zum Teil schon bei der Vorstellung einiger Inhalte angeschnitten. So nenne ich hier nur noch einmal stichwortartig einige Vorgehensweisen, die sich im Lichte meiner bisherigen Erfahrungen bewährt haben:

- (1) Konfrontation mit und Analyse von authentischen Texten oder Textauschnitten
- (2) Analyse von Negativbeispielen
- (3) Schreiben von Teiltexten, wobei eine bestimmte Gesamtaufgabenstellung vorgegeben wird
- (4) Ausprobieren verschiedener Arbeitstechniken anhand kleiner Aufgabenstellungen
- (5) Umformungsübungen.

### **2.4. Curriculare Einbettungsmöglichkeiten**

Vor allem an zwei Stellen eines Studiencurriculums könnte eine wissenschaftssprachliche Didaktik stattfinden: einerseits in Übungen zum wissenschaftlichen Arbeiten bzw. zum wissenschaftlichen Schreiben oder Lesen, andererseits in Fachseminaren.

Die Übungen sollten spätestens nach dem 1. Studienjahr stattfinden, damit die Lerner ausreichend Zeit haben, das Gelernte in ihrem verbleibenden Studium anzuwenden bzw. einzuüben. Der Vorteil solcher Übungen wäre, daß in ihnen all das behandelt werden kann, was in den Fachseminaren zu kurz

---

<sup>19</sup> Meine bisherigen Erfahrungen mit diesem Spiel haben gezeigt, daß man auf diese Weise gut in ein Gespräch über den Schreibprozeß kommt. Eine mögliche Auflistung solcher Schritte ist im Anhang zu finden (5.4.). Dabei ist zu beachten, daß die Rekursivität einzelner Teilprozesse im Ablaufschema nicht ausreichend deutlich wird. Sie sollte jedoch unbedingt in der Auswertung thematisiert werden

kommt bzw. schlichtweg vorausgesetzt wird. Vor allem könnten die sprachlichen Schwerpunkte (s.o. 2.2.1.) berücksichtigt sowie einige der strategischen Aspekte (s.o. 2.2.2.) thematisiert und eingeübt werden.

Was die Fachseminare anbelangt, so möchte ich mit Nachdruck dafür plädieren, in den Studiengang Germanistik eine Art Progression bei der Textsorte 'akademische Arbeit' einzubauen.<sup>20</sup> Das hätte zur Konsequenz, daß schon in den ersten Semestern Seminararbeiten geschrieben werden, jedoch so, daß die Komplexität der inhaltlichen und formalen Anforderungen an die Studierenden möglichst niedrig gehalten wird. Das könnte dadurch erreicht werden, daß zum einen der Textumfang bei akademischen Arbeiten zunächst nicht mehr als 10 Seiten beträgt, daß die zu berücksichtigende Sekundärliteratur klein und dem Dozenten bekannt ist, daß eine klare, innerhalb eines überschaubaren Zeitraum bewältigbare Aufgabenstellung erfolgt und schließlich, daß ein Transfer des Gelesenen und Erarbeiteten auf einen Text/ein anderes Problem verlangt wird. So kann exemplarisches Lernen – sowohl was die thematischen, aber auch was die formalen und strategischen Aspekte angeht – langsam aufgebaut werden und in spätere, umfangreichere Arbeiten einfließen. Für die jeweiligen Dozenten bedeutet dies zudem, daß sie neben der Thematisierung der jeweiligen Fachthemen auch Zeit für die Besprechung von Problemen im Zusammenhang mit dem Anfertigen von Arbeiten, von Referaten etc. einplanen sollten. Die Unterrichtssituation des Seminars hat nämlich gegenüber den oben erwähnten Übungen den großen Vorteil, daß Problemstellungen nicht fingiert werden müssen, sondern mit dem jeweiligen Seminarthema vorhanden sind.

### **3. Schluß: Wozu eine Didaktik der Wissenschaftssprache?**

Wozu kann oder soll eine fremdkulturelle wissenschaftssprachliche Didaktik dienen? Ihre allgemeine Aufgabe besteht darin, so habe ich zu zeigen versucht, die jeweiligen Lerner in einem Prozeß der Sozialisation zu unterstützen – einer Sozialisation, die sprachlich, fachlich und kulturell verstanden werden müßte.

Als mittelfristige Zielsetzungen steht dabei vor allem die Bewältigung der universitären Anforderungen im Vordergrund. Insbesondere die Tatsache, daß von fast allen Universitäten des osteuropäischen Raums eine Diplomarbeit in

---

<sup>20</sup> Eine solche Progression ist in den meisten deutschen Germanistik- und DaF-Studiengänge durch die Abfolge Proseminar-Arbeit, Hauptseminar-Arbeit, Magisterarbeit mehr oder minder verwirklicht.

deutscher Sprache für den Studienabschluß verlangt wird, sollte Grund genug sein, die Studierenden auch mit den Kenntnissen und Fertigkeiten zu versehen, durch die sie diese Aufgabe meistern können.

Längerfristig gesehen, also auch über das Studium hinaus, bietet die Auseinandersetzung mit dem Deutschen als Wissenschaftssprache den Studierenden die Möglichkeit, Kompetenzen erwerben, die vielseitiger verwendbar sind. Damit meine ich nicht nur die Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kompetenz um eine fachsprachliche Komponente, sondern auch die Erlangung strategischer Fertigkeiten wie Projektplanung, Lernstrategien, Lese-Techniken und andere.

#### 4. Literatur

Bechtel, Christiana & Simson, Elisabeth (1984): *Lesen und Verstehen. Analyse von Sachtexten*. 3., unveränderte Aufl., Ismaning: Hueber (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 3).

Buzan, Tony (1984): *Kopf-Training. Anleitung zum kreativen Denken. Tests und Übungen*. München: Goldmann.

Clyne, Michael G. (1984): "Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche". *Studium Linguistik* 15, 92-97.

Clyne, Michael (1987): "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German". *Journal of Pragmatics* 11, 211-247.

Cmerjková, Svetla (1996): "Academic Writing in Czech and English". in: Ventola, Eija & Mauranen, Anna (Hg.): *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins (Pragmatics & Beyond NS 41), 137-152.

Cronin, Blaise (1984): *The Citation Process. The role and significance of citations in scientific community*. London: Taylor Graham.

Dietz, Gunther (1996): *Formale Aspekte der Fachtextproduktion. Ein Leitfaden für Studierende*. Debrecen: KLTE Egyetemi Kiadó.

Eco, Umberto (1993): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, Übs. Walter Schick, 6. durchges. Aufl. der dt. Ausg. Heidelberg: C.F. Müller (UTB 1512).

Ehlich, Konrad (1993): "Deutsch als fremde Wissenschaftssprache". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.

Engel, Ulrich (1991): *Deutsche Grammatik*. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Groos.

Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung 16).

Galtung, Johan (1985): "Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft". in: Wierlacher, Alois (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München: iudicium, 151-193.

Gutterer, Gisela & Latour, Bernd (1986): *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*. 2., unveränd. Aufl. Ismaning: Hueber (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 1).

- Heringer, Hans Jürgen (1988): *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Hermanns, Fritz (1980): "Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte", in: Wierlacher, Alois (Hg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen der Germanistik als Fremdsprachenphilologie Bd. 2*, München: Fink, 593-607.
- Hülshoff, Friedhelm & Kaldewey, Rüdiger (1993): *Mit Erfolg studieren. Studienorganisation und Arbeitstechniken*, 3., neubearb. Aufl. München: Beck.
- Jakobs, Eva-Maria (1995): "Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissensspeicher". in: Jakobs & Knorr & Molitor-Lübbert (Hg.), 91-112.
- Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar & Molitor-Lübbert, Sylvie (Hg.) (1995): *Wissenschaftliche Textproduktion – Mit und ohne Computer*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Kalverkämper, Hartwig (1983): "Textuelle Fachsprachen-Linguistik als Aufgabe". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 13. 51/52, 124-166.
- Karcher, Günther L. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1991a): "Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes", *Fachsprache* 13, 118-137.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1991b/1992a): "Zur Linguistik und Stilistik des wissenschaftlichen Fachworts (1) und (2)", *Deutsch als Fremdsprache* 28.4 (1991), 195-206 und 29.1 (1992), 38-46. Kretzenbacher, Heinz L. (1992b):
- Wissenschaftssprache*, Heidelberg: Groos (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 5). Munsberg, Klaus (1994):
- Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung 21). Pörksen, Uwe (1994):
- Wissenschaftssprache und Sprachkritik. Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart*, Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung 22).
- Rückriem, Georg & Stary, Joachim & Franck, Norbert (1994): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*, 8. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh (UTB 724).
- Schmitt, Wolfgang (1994): "Aspekte der Lernerorientierung im Rahmen der Curriculumentwicklung. Thesen zu den Lernvoraussetzungen der StudentInnen sowie zu deren Berücksichtigung bei der curricularen Planung, der Gestaltung und Durchführung der Lehre in der dreijährigen Deutschlehrerausbildung. Schwierigkeiten - Lösungsversuche - Perspektiven". in: Petneki, Katalin & Schmitt, Wolfgang & Szablyár, Anna (Hg.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Dokumentation der Tagung am 16.-17.09.1993 an der Eötvös-Loránd-Universität, Budapest*, 61-78.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Sesink, Werner (1994): *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten ohne und mit PC*. 2., völlig neubearb. u. aktualis. Aufl. München - Wien: Oldenbourg.
- Skudlik, Sabine (1990): *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr (Forum für Fachsprachen-Forschung 10).
- Weinrich, Harald (1989): "Formen der Wissenschaftssprache". *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, 119-158.

## 5. Anhang

### 5.1. Textproduktionsübung zur Wiedergabe von Fachliteratur: Ausdrucksmittel zum Vergleich verschiedener Forschungsansätze

Geben Sie einen knappen Forschungsüberblick zur Auseinandersetzung mit Kafkas Roman "Der Prozeß". Vergleichen Sie zunächst die Autoren Meier und Tosch. Stellen Sie sodann den Ansatz von Rümpeli in bezug auf Meier und Tosch dar. Verwenden Sie hierzu die Redemittel von 2.1. und 2.2. sowie die nachfolgenden Exzerptnotizen.

Exzerptnotizen über Sekundärliteratur zu Kafkas Roman "Der Prozeß":

- Meier, Thorsten: *Kafkas apokalyptischer "Prozeß"*. Engelshausen 1954
  - religiöser Interpretationsansatz
  - allegorische Deutung des Textes
  - Deutung des Gerichts als Gericht Gottes (S. 109)
- Tosch, Beate: *Kafka und Freud*. Madison/ Wisconsin - Wien - Debrecen 1960
  - psychoanalytischer Interpretationsansatz
  - symbolische Deutung
  - Deutung des Gerichts als Über-Ich (S. 10)
  - Kritik an Meier 1954: keine schlüssige Argumentation
- Rümpeli, Erwin: "Kritik der bürgerlichen *Prozeß*-Rezeption oder Kafkas Entfremdung", *Fortschritt und Revolution* 2 (1968), 23-144
  - marxistischer Interpretationsansatz
  - ideologiekritische Deutung
  - Deutung des Gerichts als "Entfremdung des Menschen" (S. 25)
  - Kritik an Meier 1954 und Tosch 1960: ideologische Deutungen

Hinweis: Autoren und Literaturangaben sind frei erfunden.

## 5.2. Textproduktionsübung zur Ergebnisformulierung<sup>21</sup>

Sie haben im Rahmen einer Seminararbeit einen Vergleich zweier DaF-Lehrwerke durchgeführt. Dabei sind Sie zu dem Ergebnis gekommen, daß das Lehrbuch "Sprachbrille" für den DaF-Unterricht mit erwachsenen Lernern geeigneter ist als das Lehrbuch "Sprachklänge". Argumentieren Sie zugunsten Ihres Ergebnisses und verwenden Sie die nachfolgenden Informationen sowie die Formulierungen der Abschnitte 1.1. - 1.5.

### **These/ Behauptung:**

- "Sprachbrille" ist geeigneter als "Sprachklänge"

### **Bedingungen/Voraussetzungen für die Gültigkeit der Behauptung:**

- erwachsene Lerner
- Lerner kommen aus europäischem Kulturkreis
- Lerner wollen vor allem mündlich kommunizieren

### **Gründe:**

- größere Relevanz der Themen in "Sprachbrille"
- "Sprachbrille" mit übersichtlichem Grammatik-Teil, der in "Sprachklänge" ganz fehlt;

**Folge:** Regellernen wird in "Sprachbrille" über kognitiven Zugang unterstützt

- Progression der grammatischen Strukturen ist logischer in "Sprachbrille" als in "Sprachklänge";

**Folge 1:** effizienteres Lernen möglich

**Folge 2:** schnelleres Erreichen des sprachlichen Niveaus zur Bestehung einer Zulassungsprüfung

### **unwirksame Gründe:**

- "Sprachbrille" erfordert vom Lehrer eine genauere Vorbereitung als "Sprachklänge"
- "Sprachbrille" ist teurer als "Sprachklänge"

---

<sup>21</sup> Zugleich eine Übung zur Verwendung argumentationslogischer Ausdrücke.

### 5.3. Übung zur Technik des Zitierens<sup>22</sup>

(...) Drittes Verbot: *Ein Wissenschaftler benutzt keine Metaphern*. Die meisten Wissenschaftler sind davon überzeugt, daß metaphorische (»bildhafte«) Sätze nicht wahre Sätze sein können: »*Comparaison n'est pas raison*«. Nur Dichtern ist das Denken und Reden in Bildern erlaubt, Wissenschaftlern grundsätzlich nicht, wenn sie sich nicht vor dem Wahrheitsanspruch der Wissenschaften verdächtig machen wollen. Das ist nun leichter gesagt als getan, und wenn man sich die Texte der Wissenschaftler genau ansieht, findet man natürlich auf Schritt und Tritt Metaphern, auch und gerade an wichtigen Gelenkstellen der Argumentation. Es sind übrigens gar nicht einmal so sehr die Kulturwissenschaften, die sich durch besonderen Metaphernreichtum auszeichnen. Die Literaturwissenschaft beispielsweise, ebenso wie die postrealistische Literatur selber, ist im Metapherngebrauch eher zurückhaltend. (...) (S. 138)

Quelle: Weinrich, Harald: "Formen der Wissenschaftssprache", *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin 1989, 119-158

In den folgenden Zitaten, die sich auf den obigen Originaltext beziehen, sind verschiedene Fehler beim Zitieren begangen worden. Finden Sie sie und fertigen Sie Verbesserungen an.

- (1) Der Autor behauptet weiterhin, daß "nur Dichtern und Denkern das Reden in Metaphern erlaubt ist, Wissenschaftlern dagegen grundsätzlich nicht." (Vgl. Weinrich, Harald 1989: 138)
- (2) Weinrich weist darauf hin, daß "die Literaturwissenschaft im Metapherngebrauch eher vorsichtig ist" (Weinrich: S. 139)
- (3) In der vorliegenden Arbeit soll die argumentative Funktion von Metaphern in einem ökonomischen Fachtext untersucht werden. Einerseits ist davon auszugehen, daß die meisten Wissenschaftler davon überzeugt sind, daß metaphorische (»bildhafte«) Sätze nicht wahre Sätze sein können: »*Comparaison n'est pas raison*«. Andererseits findet man natürlich auf Schritt und Tritt Metaphern, vor allem an wichtigen Gelenkstellen der Argumentation.

---

<sup>22</sup> Die Übung wurde leicht verändert aus Dietz 1996: 24 entnommen

#### 5.4. Arbeitsschritte beim Verfassen einer akademischen Arbeit

1. Themenwahl
2. Themenreflexion
3. Erstellen eines Arbeits- und Zeitplans
4. Formulierung eines Arbeitstitels
5. Gliederungsentwurf
6. Entwurf einer Einleitung
7. Sammeln von Materialien zum Thema (Literatur, Bild- und Zahlenmaterial, empirische Daten)
8. Durcharbeiten und Auswerten des Materials
9. Eingrenzen des Themas
10. Ordnen des brauchbaren Materials
11. Formulierung und Niederschrift eines Rohmanuskripts
12. Gründliche Durchsicht und Überarbeitung des Rohmanuskripts (inhaltlich, orthographisch, grammatisch, stilistisch, argumentationslogisch)
13. Reinschrift des Textes
14. Kopieren der Arbeit
15. Abgabe der Arbeit