
Lernen in der zweiten Sprache

Jochen Rehbein / Sabine Riedel

(Herausgeber)

(in Vorbereitung)

Waxmann

Münster

Gabriele Graefen, München (2002)

Probleme mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen

Schwierigkeiten beim Schreiben wissenschaftlicher Texte werden von deutschen wie ausländischen Studierenden oft beschrieben. Sie führen nicht nur zu (über-) langen Schreibphasen, sondern auch zu Ängsten und Selbstzweifeln, nicht selten bis hin zum Studienabbruch.¹ Es könnte aber bereits im Vorfeld von solchen „Fall“-Geschichten einiges für die Verbesserung von Schreibkompetenzen getan werden. Die sprachlich-kommunikativen Gründe von Schreibproblemen – z.B. Unkenntnis der an deutschen Universitäten gebräuchlichen Textarten – können offengelegt und angegangen werden. Ein weiterer häufiger und relevanter Grund ist die Unkenntnis bzw. nur ungefähre Kenntnis von wissenschaftstypischen Ausdrucksweisen im Deutschen. Ausländische Studierende haben es, wie in Ehlich (2001) beschrieben, dabei deutlich schwerer als deutschsprachige Studenten.

Vielen, die die studienvorbereitenden Sprachkurse und Prüfungen wie die DSH kennen, mag es so erscheinen, als wären die für ein Auslandsstudium wichtigen sprachlichen Lerninhalte inzwischen, d.h. nach immerhin ca. 25 Jahren mit Kursen und zunehmender Lehr- und Lernmittelproduktion im DaF-Bereich, ausreichend beschrieben und lehrbar gemacht. Für den speziellen Wissens- und Kompetenzbedarf in der hochschulischen Kommunikation ist dennoch viel zu wenig auf dem Markt, und die Art der Behandlung gängiger Themen lässt zu viele und zu große Lücken. Gunde Kurtz (2000) hat z.B. die „Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks logischer Beziehungen“ in Lehrbüchern unter die Lupe genommen und dabei eine Fülle von Defiziten, Ungenauigkeiten und sogar falschen Aussagen gefunden.

Dieser Beitrag stellt eine längerfristig angelegte Untersuchung der Schreiblernprozesse von deutschen und ausländischen Studierenden vor. Im Mittelpunkt stehen Beispiele für den studentischen Umgang mit dem, was seit einiger Zeit oft als die „alltägliche Wissenschaftssprache“ bezeichnet wird (vgl. Ehlich 1993, 1999, 2001). Gemeint ist derjenige Teil der Allgemeinen Wissenschaftssprache, der häufig wiederkehrende, nicht fachspezifische mentale und kommunikative Tätigkeiten von Wissenschaftlern (und ihrem Nachwuchs) widerspiegelt (vgl. auch Ehlich 1995 und Graefen 1997b, 1999, 2001). Ich möchte zei-

¹ Ein Teil der Schreibforschung hat das aufmerksam registriert und befasst sich mit quasi therapeutischen Bemühungen, von allmählicher Heranführung an die komplexeren Schreibaufgaben bis zu beruhigenden und das Selbstbewusstsein stützenden Maßnahmen.

gen, dass sich an den Text-Produkten von ausländischen Studierenden einiges entdecken lässt, was das Verständnis der Lernprozesse verbessert. In einem zweiten Schritt können solche Erkenntnisse Ansatzpunkt für Lernprozesse, für verstehensrelevante Bedeutungs differenzierung und eine Verbesserung der textproduktiven Leistungen werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Alltägliche Wissenschaftssprache, die ich ab jetzt gelegentlich als AWS bezeichne.

1. Worin besteht Wissenschaftlichkeit?

Ob ein Text ein wissenschaftlicher ist, ergibt sich zunächst einmal nicht aus sprachlichen Merkmalen. Es ist eine Frage der *Adressierung* und des *Zwecks*, den ein Text erfüllt. Ein wissenschaftlicher Text ist gerichtet an diejenigen, die im jeweiligen Fach forschend, lehrend oder auch lernend tätig sind. Sein Zweck besteht, kurz gefasst, darin, neues Wissen zur Verfügung zu stellen, einmal für alle, die selbst mit der Entwicklung und Weiterentwicklung von neuem Wissen beschäftigt sind, im zweiten Schritt auch für diejenigen, die das neue Wissen zur Anwendung bringen, weiterentwickeln oder es in die *Wissensvermittlung* einbringen (Graefen 1997). Neue Erkenntnisse werden im jeweiligen Fach durch verschiedene Diskurs- und Textarten bekannt gemacht und Prozeduren der Diskussion und Überprüfung unterworfen. Besonders dazu geeignet ist der Wissenschaftliche Artikel, in einigen technisch-naturwissenschaftlichen Fächern ergänzt durch das Konferenzpaper. Für die Lehre findet dann eine Auswahl und Aufbereitung nicht dieses neuen Wissens, sondern des ‚Bestandswissens‘ im Fach statt, und zwar gemäß Relevanz, Grad der Kanonisierung und didaktischen Vorgaben. Die Vermittlungs-Absicht hat einige Konsequenzen für die Darstellung.² Man kann die Lehrtexte und -diskurse als „sekundäre“ sprachliche Produkte von Wissenschaft auffassen, die auf der Basis einer konsequenten Institutionalisierung entstehen.

Für das wissenschaftliche Schreiben von Studierenden in Deutschland ist, wie gelegentlich bemerkt, eine Fiktion maßgebend: Obleich noch keine Mitglieder der „scientific community“, schreiben Studenten hier – anders als in sehr vielen Herkunftsländern der ausländischen Studierenden – Texte, die im Kern den Maßstäben wissenschaftlicher Primärtexte entsprechen sollen, die also idealiter und potentiell Bestandteile des wissenschaftlichen Diskurses im umfassenden Sinne des französischen Diskursbegriffes sind.³ Pieth/Adamzik (1997) haben im Hinblick auf die studentische Textproduktion von „Zwangskommunikation“

und von „Pseudokommunikation“ gesprochen. In einer Institution, die die Ausbildung der Individuen nach bildungsökonomischen Kriterien betreibt, sind derart künstliche Formen aber wohl notwendig.

Die Konsequenzen der fingierten Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation, die mit dem Schreiben einer Hausarbeit ins Werk gesetzt werden soll, sind genauer zu durchdenken. Den Studierenden ist die Sphäre des wissenschaftlichen Agierens und Interagierens nur aus den Lernerfahrungen von einem oder wenigen Semestern vertraut. Viele von den ausländischen Studierenden kennen von zu Hause nur die Lernformen des Zuhörens und Lesens mit der Aussicht, dass das Rezipierte später abgefragt wird. Das eigenständige Gliedern und Formulieren der Hausarbeit ist für sie oft nicht nur ungewohnt, sondern sogar eine Zumutung, deren Sinn sie nicht erkennen oder nicht einsehen. So kann es geschehen, dass sie absatz- und seitenweise die Darstellung aus den gelesenen Quellen wörtlich übernehmen, weil sie meinen, sich nicht auf dieselbe Stufe wie diese Autoren stellen zu können: Was in der Literatur für sie einleuchtend und sprachlich vorbildlich formuliert ist, können sie ohnehin nicht übertreffen. Auf die Idee, dass solche unausgewiesenen Übernahmen in der europäischen Wissenschaftskultur als Plagiate, als Entwendung von geistigem „Eigentum“ anderer gelten könnten, kommen sie von sich aus gar nicht.

Eine vertiefte Einsicht in Zwecke und Vorgehensweisen von Wissenschaft würde es erleichtern, die Anforderungen der Hausarbeit besser zu verstehen und sprachlich-stilistische Formen der Wissenschaft zu identifizieren. Bei Studienanfängern ist eine solche Einsicht aber oft noch nicht vorhanden. Das hängt z.T. davon ab, ob sie außer Lehrveranstaltungen auch Vorträge und Tagungen kennenlernen, was die meisten – wenn überhaupt – erst gegen Ende ihres Studiums in Erwägung ziehen.

Natürlich behindert den studentischen Schreiber auch das Wissen um die Beschränktheit der eigenen sachlich-inhaltlichen Kenntnisse in seinem Themenbereich, ablesbar an der Menge und Vielfalt von Publikationen dazu. Wer aber den Mut besitzt, trotz dieses Missverhältnisses aus den gewonnenen Einsichten einen konsistenten Text zu verfertigen, kann die Chancen nutzen, die ihm dieser mentale Kraftakt bringt:

- Er bewältigt selbständig bei der Schreibvorbereitung ein durch die Themenstellung eingegrenztes Wissensdefizit, indem er sich anhand von wissenschaftlichen Schriften – wiederum idealiter – auf den gesellschaftlichen Wissensstand bringt.
- Er antizipiert eine kommunikative Konstellation, in der er nicht als Student, sondern als oder wie ein Vermittler von neuem Wissen im primären Sinn

² Wie Griebhaber am Beispiel von Einführungswerken für Linguistikstudenten (1999) gezeigt hat, zeigen Lehrbücher allerdings z.T. einen sehr freien, hinsichtlich der Quellentreue kritikablen Umgang mit der Originalliteratur.

³ Tatsächlich kommt es immer wieder einmal dazu, dass eine studentische Arbeit als nützliche Publikation angesehen wird und größere Verbreitung findet als eigentlich vorgesehen.

auftritt. Anders als beim Referat sind nicht die Kommilitonen die Adressanten, sondern die Wissenschaftlergemeinschaft selbst.

- Er verlässt die lernertypische Unterordnung unter Autoritäten des Faches zumindest ein Stück weit, indem er über das hinlänglich bekannte Rezipieren und Wiedergeben hinaus eine andere Stellung zu dem Gelesenen einnimmt: die des Vergleichens, Prüfens, Abwägens, u.U. bis hin zu einer sachlichen Bewertung.

Dies sind m.E. die drei wichtigsten Resultate, von denen studentische Schreiber in jedem Fall profitieren, auch wenn sie nach ihrem Studium nicht selbst Wissenschaftler werden, sondern einen anderen Akademiker-Beruf wählen.⁴ Ich gehe nun zunächst einer mehr theoretischen Frage nach, nämlich der, ob der Gebrauch der AWS dasselbe ist wie die Praktizierung eines Schreib-*Stils*.

2. Stil und AWS

Was zu Beginn als wissenschaftliche Ausdrucksweise bezeichnet wurde, ist in der neueren Linguistik von mindestens drei Seiten her angesprochen und untersucht worden: von der Funktionalstilistik, der Textlinguistik und der Stiltheorie oder Stilistik.⁵ Alle drei basieren auf einer vorwissenschaftlichen Vorstellung davon, was Stil ist (nämlich die verschiedenen Arten, wie man einen bestimmten Inhalt ausdrücken könne) und wie ein wissenschaftlicher Stil gemeinhin aussieht; eine solche Vorstellung haben auch Menschen, die einschlägige Texte nur aus Schule oder Medien kennen. Das große Interesse von Sprachwissenschaftlern an dem Thema sowie eine reichhaltige und gut dokumentierte Forschungsgeschichte (vgl. Ehlich 2002) legt die Beschäftigung mit „Stil“ einerseits nahe, die immer wieder unzureichenden Versuche einer Systematisierung können allerdings durchaus davon abschrecken.

Das Konzept des „Funktionalstils“ ging aus der Theorie der „Prager Schule“ hervor und wurde in Osteuropa, in Deutschland vor allem in der ehemaligen DDR weiterentwickelt. Die Beobachtung, dass in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen charakteristische Sprech- und Schreibweisen entwickelt werden, gekennzeichnet durch „quantitative wie qualitative Abweichungen syntaktischer wie lexikalischer Einheiten und Strukturen“ (Neumann et al. 1981, 597) steht im Mittelpunkt. Die Wissenschaftssprache wurde als einer der vier ‚großen‘ Funktionalstile beschrieben. Für jeden einzelnen Stil existieren „Gebrauchsregeln, die dem grammatischen Apparat sowie dem lexikalen Reservoir

⁴ Diese Möglichkeiten der Weiterentwicklung explizit zu benennen ist wichtig, weil man sonst zu leicht in den über alle Fachdidaktiken hinweg verbreiteten Modus des teilnahmsvollen Beklagens von „Schwierigkeiten“ und „Problemen“ verfällt.

⁵ Ein Forschungsüberblick kann hier nicht gegeben werden, nur einige für das Thema wichtige Hinweise.

einer Sprache vorgeordnet sind und die als funktionalstilistische Normen bei der Bildung der Sätze von Anfang ins Spiel kommen.“ (a.a.O., 598) Von dieser Überzeugung her war der Begriff ‚Stil‘ kaum von ‚Sprache‘ zu unterscheiden, Fachsprache / Fachstil wurde weitgehend gleichgesetzt (Bartha 1993, 563). Interessant und sinnvoll ist dabei die Auffassung, dass der gesellschaftliche Charakter der Tätigkeit in verschiedenen Sphären deren kommunikative Formen prägt und differenziert und darüber in den Erwartungen und Bewertungen von Sprechern und Hörern präsent ist. Bedauerlich ist, dass die Funktionalstilistik in ihren Grundideen und methodischen Überzeugungen zwar vielfach diskutiert wurde, aber trotzdem eher abstrakt und vage geblieben ist.⁶ Wenn z.B. Wimmer (1987, 88 ff.) im Rahmen der Interkulturellen Germanistik eine Liste von „dominierenden Stilorientierungen“ vorlegt, die

Effizienz, Sachlichkeit, Intersubjektivität, Einfachheit, Ökonomie, Standardisierung, Expliztheit, Verständlichkeit, Argumentativität, Abstraktion, Eleganz, Kritik ...

umfasst, so erinnert er damit mehr an die Werte und Stilideale, die wissenschaftliche Schreiber pflegen, als dass er eine sachliche Analyse dessen vorlegen (oder wenigstens andeuten) würde, wie und welchen sprachlichen Formen die benannten Merkmale (nicht) realisiert sind.

Für die in Westeuropa stärker verbreitete Textlinguistik wurden die Besonderheiten wissenschaftlicher Ausdrucksweise als „textuelles Phänomen“ interessant (Schröder 1995, 153). Durchaus parallel zur Funktionalstilistik vermutete man spezielle „Vertextungsregeln“, deren Anwendung im Einzelfall von einem „komplexen und komplizierten Bedingungsgefüge“ (Schröder 1988, 464) determiniert sei. Ein solches Bedingungsgefüge müsste nach Schröder Kultur und Gesellschaft, Fach und Sachverhalte, Paradigmen, Textsorten und Person des Autors umfassen (1995, 159f.). Das sind allerdings „Variablen“ von so erheblicher Komplexität und Variabilität, dass kaum eine allgemeine Relation gefunden werden kann. Methodenfragen dieser Art stehen einer detaillierten Beschreibung dessen, was als ‚typische‘ wissenschaftliche Sprech- und Schreibweise gilt, entgegen. Einzelne wie Spillner (1986) gingen weiter und betrieben textuelle und stilistische Analyse mit empirischem Material. Spillner war aber weniger an den Formen und deren Funktionen interessiert, ihm ging es mehr darum, ob sich in aktuellen Stilfiguren traditionelle rhetorische wiederfinden.

⁶ Die „funktionalkommunikative Sprachbeschreibung“ kann als eine relativ praxisorientierte Weiterentwicklung gelten. Sie aber bei allem Bemühen, eine Alternative zur im Westen anerkannten Pragmatik zu werden, keine bessere Arbeitsgrundlage werden können (vgl. die kritische Besprechung bei Schröder 1989).

Die von der Rhetorik herkommende Stilforschung, zu der auch Spillner beigetragen hat, betrachtet den wissenschaftlichen Diskurs mit der grundlegenden Annahme, dass dem Autor eines wissenschaftlichen Textes prinzipiell neben (bzw. verknüpft mit) einer rein sachbezogenen *Mitteilungsabsicht* die Absicht der *Überredung* oder *Überzeugung* des Lesers zugeschrieben werden müsse. Erstere hält man für weitgehend uninteressant, damit auch die sprachlichen Mittel, die dafür bevorzugt zum Einsatz kommen. Letztere erscheint als eigentlicher Grund und Inhalt von Stilphänomenen.⁷ Gegen eine verkürzte Rhetorik auf Basis der decorum-Lehre wird versichert, dass Stil im Fachtext „kein dekorativer Zusatz“ (Schröder 1995, 155), also mehr als nur „sprachliche und formale Drapierung“ sei (Gauger 1980, 371). Diese Versicherung wertet die Überzeugungsabsicht des Autors zu einem relevanten Beitrag zum „Gesamtsinn“ des Textes auf.

Dagegen lautet die kritische Rückfrage: Wie verhält sich eine derart prinzipielle und zugleich rudimentäre Intentionsbeschreibung zu den Fortschritten der Pragmatik, die auf Basis der Sprechakttheorie einiges über die Vielfalt sprachlicher Handlungen, über Proposition, Illokution und Handlungsmuster, herausgefunden hat? Rehbein z.B. versteht unter Stil ein „Realisierungsverfahren“, mit dem ein Handlungsmuster oder eine andere sprachlich-soziale Form umgesetzt wird (1981, 22). Das sprachliche Handeln ist in jeweils bestimmte personal-situative Konstellationen eingebettet – jedoch nicht von ihnen determiniert. Es ist daher auch nicht möglich, Stile als eine Art Produkt von Bedingungsgefügen aufzufassen. Sie zeigen nur, ob und wie weit ein Sprecher sich bestimmter Standards („Normen“) bewusst ist und sich ihnen angepasst hat. Rehbein betont, dass die jeweils gewählten sprachlichen Mittel nicht willkürlich sind, sondern einen systematischen Bezug zum zugrundeliegenden Handlungsmuster haben (a.a.O., 24).

Eine genauere Untersuchung anhand von wissenschaftlichen Textbeispielen (Ehlich 1993) ergibt, dass darin zwar ein kleineres Spektrum von Sprechhandlungstypen oder Handlungsmustern realisiert wird als im Alltag, aber auch zum wissenschaftssprachlichen Handeln gehören sehr viel mehr Illokutionen und illokutive Differenzierungen als die zwischen ‚Mitteilen‘ bzw. ‚Informieren‘ und ‚Überzeugen‘ (wobei Überzeugen ohnehin nicht als eine Illokution gelten kann, sondern nach meiner Auffassung eher als ein seit der Antike bekanntes Dogma, das mehr und mehr moralische Qualität bekommen hat. In der Unter-

suchung von Ehlich kommt als Ergebnis hinzu, dass die Assertion⁸ – vom Zweck der wissenschaftlichen Texte her das dominante und anscheinend fast das einzige Handlungsmuster – in seinen Beispieltextrn vielfältig modifiziert und mit Akten nicht-assertiver Qualität durchsetzt sind. Modalisierungen verschiedener Typen betrachtet er als „eine Art zweite Struktur, eine Art Gitter, das über die rein assertive Struktur gelegt wird“ (a.a.O., 26). Eines seiner Textzitate

B1 „Für die Entwicklung unseres Modells wollen wir von einem einheitlichen Substrat ausgehen.“ (a.a.O. 27)

nehme ich hier als Beispiel dafür, wie stilistische Merkmale entstehen können. Das geschieht dadurch, dass anstelle der bloß assertiven Mitteilung, das gemeinte Substrat *sei* einheitlich, auf eine Sprechergruppe und deren Willen Bezug genommen wird. Eine weitere stilistische Qualität kommt durch die Wahl des Verbs *ausgehen von etwas* zustande: Der Autor verleiht der Assertion damit einen bestimmten Status. Der Sachverhalt ist nicht einfach gegeben, sondern für die Zwecke seiner Darstellung ist es möglich und sinnvoll (z.B. zur Abkürzung), das Gegebensein anzunehmen, ohne es weiter nachzuweisen. Dabei ist zu beachten, dass das deiktische Sprecher-*wir* in einem wissenschaftlichen Text im allgemeinen gruppen-übergreifend, d.h. leserinklusive, verstanden wird; damit wird das Einverständnis des Lesers für die so eingeführte Annahme beansprucht.

Eine grundlegend andere Herangehensweise an die hier thematischen sprachlichen Phänomene ergibt sich, wenn man mit Feilke (1998) die „idiomatische Prägung“ in den Vordergrund stellt. Er geht dabei von gemeinsprachlichen Ausdrucksprägungen⁹ aus, denen er eine Zeichenqualität zwischen Wort und syntaktischer „Ebene“ zuspricht. In seiner Kritik an der einzelwortorientierten Lexikographie trifft er sich mit Ehlich (2001), der auf die Beschränkungen dieser strukturalistischen Perspektive hinweist.

Es handelt sich um Kombinationen, die schlicht durch den Gebrauch entstanden sind. Für die Beherrschung der deutschen Sprache spielen sie so eine große Rolle, dass er erstaunt, wie unzureichend sie bisher erfasst worden sind. Die Idiomatik und die Phraseologie sind, wie Feilke (a.a.O., 73) zeigt, genau betrachtet nur mit marginalen Erscheinungen unter diesen Prägungen beschäftigt, und das auch nur auf theoretisch unzureichende Weise. Wenn man Ehlich und

⁸ Die Assertion gehört nach Zifonun et al. (1997) zum Zweckbereich „Transfer von Wissen“. Dabei wird ein „vom Hörer signalisiertes Wissensdefizit oder ein ihm unterstelltes Informationsdefizit“ mit einer vollständigen Proposition behoben, für die auch ein Wahrheitsanspruch erhoben wird. (1997, 117)

⁹ Eines seiner Beispiele ist die Wendung „in der Sonne sitzen“ vs. * „im Mond sitzen“.

⁷ „Alle wissenschaftlichen Texte von der Rezension bis zur Monographie, von der Vorlesung bis zum Handbuchartikel, werden verfaßt mit dem übergeordneten Handlungsziel der Überzeugung der Kommunikationspartner, sie sind primär persuasive Texte.“ (Kretzenbacher (1994, 34)

Feilke folgt und berücksichtigt, dass idiomatische Prägungen (Ausdrücke) in allen Varietäten und auf allen „Stilebenen“ vorkommen, ergibt sich wahrscheinlich eine etwas andere Bewertung der „typisch“ wissenschaftssprachlichen Ausdrücke oder Ausdruckskombinationen. Eine Untersuchung der wissenschaftlichen Ausdrucksweise müsste allerdings darüber noch hinausgehen und Stilforschung und Textlinguistik einbeziehen, schon wegen der Analyse der metaphorischen Bestandteile der Wissenschaftssprache, der historisch-kulturellen Gründe für die Entwicklung des Gebrauchs und der textuellen Konsequenzen von Kollokationsverfestigungen.

Die besonderen Stilmerkmale der AWS werden in einschlägigen Sprachkursen oft mit Lexemen der Philosophie und Wissenschaftstheorie gleichgesetzt. Das könnte, ernst genommen, darauf hinauslaufen, dass ausländische Studierende zuallererst einen wissenschaftstheoretischen Lehrgang absolvieren müssten, dass sie sich z.B. mit Karl R. Popper und der „Verifikation bzw. Falsifikation“ von „Hypothesen“ beschäftigen müssten, um in Deutschland studieren zu können. Das ist aus verschiedenen Gründen nicht der richtige Weg. Der methodische Über- und Unterbau unterscheidet sich erstens von einem zum anderen Fach und auch innerhalb des einzelnen Faches recht stark. Zudem gibt es berechnete Kritik am „Kritischen Rationalismus“, die es verbietet, ihn zu einer Norm zu erheben.

Jenseits von Schulen und Moden gehören aber zur Alltäglichen Wissenschaftssprache eine große Menge von logisch-methodologischen Elementen, einerseits Lexeme mit grundlegender Bedeutung wie die oben schon erwähnten (*Begriff, Wesen, Analyse* etc.), andererseits und z.T. um diese Lexeme herum organisiert allerhand Wendungen, oft Verb-Nomen-Gefüge mit halbidiomatischem Charakter.¹⁰ Diese stärker stilbildenden, lexemübergreifenden sprachlichen Einheiten stellen im Vergleich mit den Lexemen den größeren und in den Wörterbüchern kaum erfassten Bereich der Alltäglichen Wissenschaftssprache dar.

3. Zur Schreibentwicklung ausländischer Studierender im Fach DaF

60-70 % der Studierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache an der LMU (München) stammen aus anderen Ländern. Ihre Sprachkenntnisse sind sehr unterschiedlich. Einige von ihnen sind mehr oder weniger bilingual, sie beherrschen das Deutsche annähernd so gut wie ihre Herkunftssprache. Die anderen mit weniger guten Ausgangsbedingungen verfolgen das ehrgeizige Programm,

sich auf der Basis der „Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ weiterzuentwickeln bis hin zu kompetenten VermittlerInnen der deutschen Sprache und Kultur. Viele davon schaffen es bis zur Abschlussprüfung, exzellente Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Hausarbeiten und Magisterarbeiten sind Dokumente eines solchen Weges. Sie machen immer wieder deutlich, dass die Komplexität der Wissenschaftssprache sehr hohe Anforderungen an die Studierenden stellt.

Das beginnt im Grundstudium damit, dass sich die Notwendigkeit zeigt, die Schriftsprache des Deutschen in ihren funktionalen Nuancen zu verstehen und für die eigene Schreibproduktion anzueignen. Z.B. besteht eine sehr weitgehende Unkenntnis über die Nutzungsmöglichkeiten und die sinnvolle Handhabung der nichtalphabetischen Schriftzeichen wie Doppelpunkt, Semikolon, Bindestrich und Gedankenstrich, Spiegelstrich, Klammer etc.¹¹ Soweit hier Konventionen betroffen sind, über die Wörterbücher und Grammatiken informieren, ist das notwendige Sprachwissen halbwegs zugänglich, wenn man sich des Defizits bewusst wird. Aber schon in diesem orthographisch-grammatischen Bereich ist oft eine recht differenzierte Befassung mit Wortbestandteilen, Satzaufbau und Textstruktur erforderlich.

Parallel dazu tritt die Fremdheit der deutschen Wissenschaftssprache hervor, im Grundstudium noch schlecht zu unterscheiden von der Neuheit und Schwierigkeit der fachlichen Inhalte. Die Reflexion über beides wird zunächst einmal beim Schreiben von Protokollen in Gang gesetzt (vgl. Moll 2002).

Der Übergang zum eigenständigen Verfassen erhöht die Anforderungen sprunghaft. Anders als beim Protokollschreiben fehlt dem Schreiber dabei die sichere Basis im Gehörten, die der Protokollant hat. Hinzu kommt eine bisher unbekannte Verantwortung für die Richtigkeit des Gesagten. Drittens ist es – noch vor der wissenschaftlichen Spezifik des Themas – oft ein Problem für sich, einen relativ langen, konsistenten, sinnvoll gegliederten und für den Leser nachvollziehbaren Text zu schreiben.¹² Hinzu kommt nun die Aufgabe, sich wissenschaftsadäquat auszudrücken.

Die meisten Studierenden versuchen von sich aus, die differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten der Wissenschaftssprache zu nutzen. Dabei zeigen sich große Lücken und Unsicherheiten in Formulierungsfragen. Viele beklagen sich über den Mangel an Hilfsmitteln. Wörterbücher erweisen sich meist als unergiebig, auch Synonymenwörterbücher können allenfalls helfen, einige Irrtümer

¹¹ Das trifft modifiziert auch für recht viele deutsche Studenten zu.

¹² Dazu hat Portmann-Tselikas sich 2001 in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ ausführlich geäußert.

¹⁰ Hierzu ist auch ein Teil der sog. Funktionsverbgefüge zu rechnen, die im DaF-Unterricht schon seit langem einen festen Platz einnehmen.

zu vermeiden. Die Studenten sind also zurückgeworfen auf den einfachsten und direktesten Lernweg, nämlich die Wissenschaftssprache beim Lesen und Zuhören, beim Mitdenken und Mitreden im Studium aufzunehmen. Das wäre dann aussichtsreich und akzeptabel, wenn genügend Zeit und hochschuldidaktisch organisierte Unterstützung für diesen Lernweg zur Verfügung stünde, in Form von Tutorien, Sprach- und Schreibberatung, Kursen verschiedener Art.¹³ Das eigentliche Problem ist also neben dem enormen Zeitdruck, unter dem ausländische Studierende wegen rechtlicher und finanzieller Zwänge stehen, der Mangel an Hilfestellungen. Experimente und Irrtümer sind kaum zugelassen, der erste Schreibversuch ist fast immer auch schon der Ernstfall, in dem es um den notwendigen „Schein“ geht.

Für Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache in München gibt es ansatzweise, aber quantitativ noch unzureichend, ein solches Kursangebot. Es ist anzunehmen, dass die gezeigten Defizite in anderen Fächern ohne solche Maßnahmen eher noch verstärkt auftreten. Portmann-Tselikas (2001) analysiert studentische Hausarbeiten, die z.T. deutlich zeigen, dass ihr Autor noch gar nicht die nötigen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten entwickelt hat.

Im Folgenden versuche ich, anhand von Zitaten aus Hausarbeiten den Charakter der sprachlichen bzw. idiomatischen Abweichung zu beurteilen und dabei vorsichtige Rückschlüsse auf Planungsprozesse zu ziehen. Das Korpus meiner Untersuchung umfasst 50 Hausarbeiten und Magisterarbeiten, ca. 40 davon sind von ausländischen Studierenden verfasst. Wörtliche Zitate stehen im Folgenden in Anführungszeichen, verkürzte und vereinfachte Zitate nicht.

4. Studentische Versuche mit der AWS

4.1. Kleine Stilbrüche

Eine Reihe von „missglückten“ Formulierungen der Schreiber lassen sich daraus erklären, dass die Grenze zwischen Wissenschafts- und Alltagssprache für sie noch nicht deutlich geworden ist, anders ausgedrückt, sie greifen auf die besser bekannten Wendungen der Alltagssprache zurück:

- B2 a) Das Kind „muß sich quasi von seiner inneren Situation lösen“
 b) „Nehmen wir mal an, ...“
 c) „ziemlich problematisch“
 d) wir „kriegen als Ergebnis ...“

¹³ Praxenthaler (2002) berichtet, dass gemäß einem Beschluss von 1955 jeder ausländische Student in den beiden ersten Studienjahren sechs Wochenstunden, danach vier Wochenstunden Deutschunterricht studienbegleitend erhielt (2002, 226).

Der Hinweis auf den umgangssprachlichen Charakter hilft hier noch nicht genug weiter: An Beispielen wie *quasi* und *ziemlich* sollte den Schreibern verdeutlicht werden, dass die damit verbundene Vagheit als unwissenschaftlich angesehen und vermieden wird.

Sehr viele Autoren verwenden in ihrer Wiedergabe der Literatur gern und oft Ausdrücke der Wortfamilie *meinen/Meinung*. Sie können sich darauf berufen, dass in der Wissenschaft gelegentlich von Lehrmeinungen gesprochen wird. Dennoch scheint mir, dass innerhalb des betreffenden Wortfeldes, zu dem auch *Ansicht* und *Anschauung*, *Auffassung* und *Position* gehören, eine – wenn auch unscharfe – Grenze zwischen wissenschaftlichem Stil und Umgangssprache existiert. Zwar ist in der Welt der Medien und der Politik (damit in auch der „Bildungssprache“, wie Habermas sie genannt hat) kaum ein Unterschied zwischen Meinung – Position – Ansicht – Anschauung – Standpunkt erkennbar: Personen des öffentlichen Lebens können nach rein persönlich-subjektiven oder parteipolitischen Erwägungen Standpunkte ihrer Wahl und ihres Geschmacks vertreten. Eine Begründungs- oder Beweisspflicht besteht nicht, wer will, kann Gleichgesinnte oder Anhänger um sich versammeln.

Im Rahmen des Ethos der Wissenschaft sieht das anders aus: Positionen und Standpunkte müssen durch Forschung und Publikationen gewonnen werden und evtl. gegen Kritik argumentativ verteidigt werden. Wenn hier von *Ansichten* und *Sichtweisen* die Rede ist, dann immer auch zur Kennzeichnung des Vorläufigen, noch nicht hinreichend Bestätigten. Die Wortfamilie *meinen* hat aber offenbar noch mehr als die anderen die semantische Komponente der Beliebigkeit und Subjektivität und ist deshalb nicht in die AWS integriert worden, auf der Grenze liegt *Ansicht*. Die Rede von *meinen* und *eine Meinung/Ansicht vertreten* ist in wissenschaftlichen Texten natürlich nicht verboten, aber dennoch fehl am Platz, wenn es um relativ simple Tatsachenaussagen geht; ganz besonders unangebracht ist sie, wenn theoretisch Gehaltvolles und Wichtiges dargestellt wird:

- B3 „In bezug auf die ägyptische Hieroglyphenschrift in ihrer frühen Phase könnten wir seiner Meinung zustimmen, das sich hier ‚das Bild zum Schriftzeichen aufwirft‘.“
 B4 „Schon Wilhelm von Humboldt vertrat die Ansicht, dass Sprachen nicht nur der Bezeichnung von Gegenständen dienen.“

4.2. Imitation auf zu hohem Niveau

Während bei der Einmischung von Umgangssprache eine Unterschätzung des wissenschaftlichen Stils vorzuliegen scheint, ist bei dem folgenden Beispiel fast das Gegenteil der Fall: der studentische Autor hat großen Respekt vor der inhaltlichen und sprachlichen Komplexität des Stils, dem er nacheifert. Bei der

Adaptierung oder Zusammenfassung von Gelesenem bleibt er der Vorlage möglichst treu. Sprachliche Details verraten dabei, dass er den propositionalen Gesamtaufbau nicht (ganz) unter Kontrolle hat. Beispiel B5 zeigt darüber hinaus, dass die Übernahme auch einen skeptisch-methodischen Gestus des Originalautors umfasst, der für die Hausarbeit eines Studenten sozusagen „zu hoch gegriffen“ ist:

B5 „Bei der Verwendung interpretativer Verfahren ist außerdem zu fragen, inwiefern zusätzliche sogenannten Sekundärdaten¹⁴ für die Analyse der Interaktionen hinsichtlich der Fragen nach den möglichen Wirkungen von Interaktionen auf den Spracherwerb, nützlich sind.“

Die methodischen Fragen, die sich gelegentlich bei der Abfassung einer Hausarbeit stellen, können darin durchaus besprochen werden. Sie sind jedoch ganz anderer Art als die forschungsmethodischen Fragen, die in der Literatur manchmal in großer Breite erörtert werden. Hier wird deutlich, dass die oben angesprochene Fiktion der Hausarbeit nicht so weit gehen kann, dass der studentische Autor in seiner Schreibweise konsequent die Rolle des Wissenschaftlers „vorspielt“, der Probleme der Methodenwahl erörtert und seine Forschungsmethode rechtfertigt. Es wirkt gelegentlich fast komisch, wenn Studenten so etwas versuchen:

B6 „Dazu habe ich einen modellhaften Rahmen skizziert, der als Richtlinie für generelles Anrediverhalten dient und in diesem Rahmen der Empirie exemplarisch dargestellt.“

4.3. Verwechslung und Vermischung

Da, wie oben gesagt, der wissenschaftliche Stil für die studentischen Schreiber nur über die begrenzte und unsystematische eigene Erfahrung damit erschließbar ist, wundert es nicht, dass Kollokationen nur ungenau erinnert werden und daher auch Elemente von Redewendungen und Gefügen vermischt oder verwechselt werden. Die Menge solcher Fehlverwendungen ist in meinem Korpus sehr groß. Auch deutsche Studenten sind in dieser Kategorie von Abweichungen häufig vertreten. Häufig weiß oder ahnt der Leser, woran die Schreiber sich orientiert haben:

B7 Es wird ein Überblick über die Begriffe geworfen
– einen Blick auf etwas werfen
– einen Überblick über etwas geben

B8 Das Wesen des Phänomens konnte nicht eindeutig herausgefiltert werden
– eine Ursache oder ein Merkmal herausfiltern

B9 „Die Rolle des Schreibens in Deutsch als Fremdsprache nimmt seit Ende der 70er Jahre wieder einen größeren Stellenwert in der Unterrichtsfor-schung ein.“
– einen großen Stellenwert einnehmen
– eine große Rolle spielen

Will man mit den Studenten genauer klären, welche Kombination warum nicht geht, ergeben sich u.U. recht schwierige Debatten über die Semantik von Grundbegriffen der Wissenschaftssprache – *Begriff*, *Beweis* und *Wesen* gehören dazu –, von der aus sich manche Kombinatorik motivieren lässt. Z.B. ist die Bedeutung von „Wesen“ stark durch die philosophische Tradition, damit auch durch idealistische Bewertungen etwa bei Hegel, gekennzeichnet. Sie verträgt sich semantisch nicht mit der Vorstellung des Ausfilterns von Objekten oder Merkmalen aus einer größeren Masse von Kandidaten. Eine (inzwischen erweiterte) Liste solcher Grundbegriffe habe ich früher vorgestellt (Graefen 1997a).

Lexikalische Vermischung liegt häufig auch vor, wenn unpassende Präpositionen benutzt werden, was bei deutschen wie ausländischen Studierenden vorkommt, z.B. *etwas nach* (statt *unter*) *einem Aspekt untersuchen*. Relativ fehlerträchtig in der Frage der Präpositionen ist z.B. die Wortfamilie um *Unterschied* und *Verschiedenheit*:

B10 „die interkulturell verschiedenen Schreibkonventionen zwischen den jeweiligen Muttersprachen und der Herkunftssprache“
– ein Unterschied zwischen X und Y
– X und Y sind (voneinander) verschieden in dem Merkmal Z

4.4. Agensvermeidung

Über die Frage, ob und wann ein wissenschaftlicher Autor über eine personaldeiktische Angabe in seinem Text ‚auftritt‘, ist verschiedentlich nachgedacht worden (vgl. Graefen 1997). Ausländische Studierende haben sehr oft die bekannte Schreibenweisung „Ein wissenschaftlicher Autor sagt nicht Ich“, die Weinrich (1989) kritisch aufgegriffen hat, bzw. eine entsprechende schulische Maxime im Kopf; außerdem haben sie von der Häufigkeit des Passiv in Fachtexten gehört. Die Art, wie sie solche ‚Regeln‘ umsetzen, ist manchmal eine Übergeneralisierung: Im Rahmen von Textkommentierungen, bei denen der Autor das eigene sprachliche Handeln thematisiert, kommen die folgenden Beispiele vor:

B11 Durch diese Arbeit wird Folgendes diskutiert
Hier wird es vorgeschlagen, wie X gemacht werden kann
Es soll herausgefunden werden, inwiefern es sich um X handelt

¹⁴ Der Rechtschreibfehler in „sekundär“ zeigt die Unvertrautheit des Schreibers mit durchaus gebräuchlichen lateinischen Fremdwortbestandteilen.

Die Vermeidung der Agensangabe in der Textkommentierung (Fandrych/Graefen 2002) ist aber keineswegs generell empfehlenswert. So sehr die sachlich-thematische Darstellung ohne das Geltendmachen des Sprecher-Ich auskommt, so wenig braucht sich ein Autor hinter seinem Text zu „verstecken“, wenn er über dessen Aufbau oder über seine eigenen Planungsentscheidungen spricht. P. von Polenz hat einen solchen Stil (1981) als „Deagentivierung“ kritisiert. Weingarten (1994) greift solche Phänomene mit der Gegenüberstellung von „Handlungsstil“ und „Objektivitätsstil“ auf. Lehrende an deutschen Universitäten sollten sich bewusst sein, dass in den wissenschaftlichen Aufsätzen der meisten Fächer die traditionelle Ich-Enthaltung schon seit längerem zurückgegangen ist (Graefen 1997).¹⁵

4.5. Ungewollte Schwächung von Assertionen

Ein Feld, in dem Wendungen und Gefüge der AWS zum Einsatz kommen, ist das der Darstellung von eigenen und fremden Erkenntnissen. Hier ist ein nuanciertes sprachliches Instrumentarium ausgebildet worden, mit dem sowohl „neutrale“ Referierung wie auch zustimmende oder skeptische, Kritik andeutende Referierung möglich ist. Studentische Autoren treffen beim Literaturstudium häufig auf Assertionen bzw. Assertionsverkettungen, die sie als relevante Erkenntnisse verstehen. Ein Fehler in der Wiedergabe ist die (wahrscheinlich meist ungeplante) Schwächung der Assertion durch die Art ihrer Vorstellung¹⁶:

B12 Als Nachweis für die These behauptet F ...
Damit ist in großem Maße bewiesen, dass

Hier leisten sich die studentischen Autoren einen Widerspruch, indem er einerseits den Erkenntnischarakter von etwas verbalisiert (*Nachweis*, *Beweis*), andererseits aber auch bestreitet, nämlich durch die Verwendung des Verbs *behaupten* und durch die Quantifizierung *in großem Maße*. Eine Erklärung dafür ist, dass diesen Schreibern die semantische Komponente von Zustimmung und Anerkennung entgangen ist, die mit dem Wortfeld *beweisen* und *nachweisen* verbunden ist.

Entsprechend gibt es auch andere Irrtümer bezüglich der assertiven Qualität von Referierungen. Viele Studierende kennen nicht den Unterschied zwischen Formulierungen, die die Richtigkeit des Referierten unterstellen oder bestäti-

¹⁵ Die Entwicklung scheint parallel zum Englischen zu verlaufen (vgl. Fandrych/Graefen 2002), wobei aber bestimmte Fächer nach wie vor Traditionsbewusstsein demonstrieren, besonders Literatur- und Geschichtswissenschaften.

¹⁶ Ich versuche, in verkürzten Beispielsätzen mit Hilfe einiger weniger Variablen wie F für Forscher, T für Theorie oder Aussage, X und Y für Gegenstände und Sachverhalte, die semantisch-syntaktische Beschaffenheit der Fügungen sichtbar zu machen.

gen, zu solchen, die Skepsis oder Vorbehalte auf der Seite des Wiedergebenden ausdrücken. Letzteres geschieht z.B. in Formeln wie:

war es naheliegend, ...
Für F¹⁷ stellt sich X so dar, dass
gab es Grund zu der Annahme, dass

Im Anschluss an die Wiedergabe kann ein kritischer Kommentar kommen. Eine Kritik wäre aber sehr unerwartet, wenn die Einleitung etwa lautet (ebenfalls formelhaft ausgedrückt):

X wird im allgemeinen als Y aufgefasst

Ganz anders als z.B. in den Artikeln politischer Magazine und Tageszeitungen wird in solchen Fällen in wissenschaftlichen Texten kaum je das grammatische Mittel des Konjunktiv I eingesetzt. Die Nuancierung in der Andeutung der Haltung des referierenden Autors ergeben sich durch die Metacharakterisierung, besonders durch die Sprechhandlungsverben.

4.6. Integration von sachlicher und methodischer Aussage

Ein häufiges Merkmal von Assertionen in wissenschaftlichen Texten, das bereits in B1 auftrat, ist eine propositionsinterne Integration oder Verschränkung von dem, was sachlich über das jeweilige Objekt gesagt wird, mit einer Charakterisierung des praktizierten eigenen oder des erstrebenswerten theoretisch-methodischen Umgangs mit diesem Objekt. Die von Ehlich beobachtete zweite Struktur, die den Charakter der Assertion modifiziert, kommt oft durch einen solchen Doppelcharakter der Sprechhandlung zustande. Dabei wird eine mentale oder kommunikative Tätigkeit auf verschiedene Art ins Spiel gebracht. Das geschieht nicht nur dann, wenn der eigene Text explizit kommentiert wird, sondern auch in vielfältigen Anspielungen auf den wissenschaftlichen Diskurs (B13a) und auf Gepflogenheiten des allgemeinen oder fachlichen Umgangs mit Objekten (B13b)¹⁸:

- B13 a) „In der Fachsprachenforschung hat sich in den letzten Jahren die Einschätzung durchgesetzt, daß es keine eigene Syntax in FT gibt, sondern ...“
b) „Auch den Artikeln kommt aufgrund ihrer Funktion in FT eine besondere Bedeutung zu. ...“

Fortgeschrittene Studierende versuchen, auch Verknüpfungen dieser Art nachzuzahlen. Das folgende Beispiel stammt von einer norwegischen Studentin, die

¹⁷ F = Variable für einen beliebigen Forscher bzw. Wissenschaftler.

¹⁸ Beide Beispiele aus: Schröder, Hartmut (1987) Aspekte sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Hamburg: Buske

in der mündlichen Kommunikation „perfekt“ ist, sie scheint Deutsch als (zweite) Muttersprache erlernt zu haben. Dass dem nicht so ist, zeigt ihre Hausarbeit über das fremdsprachliche Lesen. Sie weist kaum morphologische Fehler auf, ist aber voll von diffizilen, weil erst bei genauem Lesen erkennbaren missglückten Formulierungen. Sachliche Aussage und methodische Implikate werden oft so verknüpft, dass Missverständliches oder Falsches herauskommt.

B14 „Die rezipierende Aufnahme von Information durch den Tastsinn oder die Augen, auch Lesen genannt, ist kein eindeutiger Begriff.“

Statt über den „Begriff des Lesens“ zu sprechen, schreibt die Autorin das Prädikat ‚uneindeutig‘ der Erklärung des Lesens zu. Die ist aber nicht uneindeutig, sie könnte höchstens als nicht ausreichend qualifiziert werden, um zu bestimmen, was Lesen ist.

B15 „Bilingualität wird in vier Gruppen eingeteilt.“

Das Einteilen ist eine regelmäßige Aktion bei wissenschaftlicher Tätigkeit. Eingeteilt werden kann aber nicht ein Abstraktum, sondern nur die vielfältigen Formen, in denen es auftritt. Es stellt sich dann weiter heraus, dass die vier „Gruppen“ eigentlich *Typen* sind (z.B. „balancierter Bilingualismus“) – hier liegt also eine weitere, lexikalische Fehlentscheidung vor.

Das Beispiel B16 ist besonders diffizil in bezug auf die „Verfälschung“ von zwei Ebenen:

B16 „Bevor man diese Unterscheidung (zwischen suchendem, orientierendem und totalem Lesen) überhaupt machen kann, sind gewisse sprachliche Eigenschaften zu konkretisieren und mit dem allgemeinen Spracherwerb zu verknüpfen. Zunächst benötigt man die Verfügbarkeit über ein im Gehirn gespeichertes Sprachvermögen ...“ Um herauszufinden, was hier störend ist, hilft die Frage weiter, wer mit „man“ gemeint ist. Mir scheint, dass im ersten Satz der wissenschaftliche Beobachter angesprochen wird, der aus logischen Gründen (nicht weiter bestimmte) Eigenschaften des Lesens betrachten soll, bevor er die schon genannte Unterscheidung trifft. Im zweiten Satz dagegen scheint das Subjekt der Leser zu sein, der bestimmte Fähigkeiten braucht, um lesen zu können. Die Zeitangabe „zunächst“ hat hier wohl eine andere Qualität, sie zielt auf die Chronologie des Lesenlernens. Die Autorin wechselt also die Perspektive, sie beginnt mit einer methodischen Frage und geht heimlich dazu über, die sachlichen Voraussetzungen des Lesens am Individuum zu thematisieren. Falls es ihr darauf ankommt, hätte der erste Satz eigentlich lauten müssen: ‚Bevor ein Leser diese drei Arten des Lesens praktizieren kann, benötigt er einen ‚gewissen‘ Stand im Erwerb der fremden Sprache.‘ Für die Rezeption der Hausarbeit sind solche Unklarheiten schwierig und störend.

4.7. Zusammenfassung

Aus der großen Vielfalt von kleineren und größeren „Unglücken“ auf dem Feld der AWS habe ich eine kleine Auswahl vorgestellt und besprochen, die vielleicht geeignet ist, didaktische Aufgaben und Fragen genauer zu fixieren. Deutlich wurde, dass die ungenaue Kenntnis der bei deutschen Autoren mehr oder weniger ‚eingeschliffenen‘ Stilelemente leicht zur Montage von Versatzstücken führt, was Verstehensprobleme hervorrufen kann. Es wäre jedoch falsch, sprachliche Beratung und Kritik nur dort anzubringen, wo das Verstehen gefährdet ist. Da die Studierenden selbst im Allgemeinen den Ehrgeiz haben, den wissenschaftlichen Stil kompetent zu beherrschen, ist eine vertiefte und detailliertere Beratung in lexikalischen Fragen und semantischen Beziehungen erforderlich.

Der bekannte gute bzw. gut gemeinte Ratschlag: „Schreib einfache Sätze!“ sollte m.E. modifiziert werden, etwa so: „Schreibe nur solche Sätze, die du selbst in allen Teilen verstehst und aus deiner studentischen Perspektive verantworten kannst.“ Das können dann recht komplexe Sätze sein. Im Zweifelsfall ist aber syntaktische Zerlegung und hoher Explizitheitsgrad empfehlenswert. Neben dem eigenen Verstehen ist die Verständlichkeit für einen fiktiven Leser der eigenen Arbeit eine wichtige Kontrollinstanz: Was kann und soll dieser Leser als wichtig entnehmen, was von dem Text soll er beim Verstehen des Nachfolgenden verwenden? Wie können Zusammenhänge sprachlich offengelegt werden? Wo könnten Lücken entstehen?

Ein wichtiges hochschuldidaktisches Ziel ist es weiterhin, bei der Suche nach geeigneten Formulierungen für die studentische Verfasserstätigkeit Hilfestellungen zu geben. Die üblichen Lehrmaterialien tun das kaum.¹⁹ Es ist vor allem notwendig, für die bunte Vielfalt der sprachlichen Phänomene der AWS eine nachvollziehbare Gliederung und Ordnung zu finden. Es geht darum, im Sinne der Wortfeldtheorie²⁰ eine Ordnung einzuführen, die es ermöglicht, Ausdrücke und Ausdruckskombinationen den wissenschaftstypischen Handlungen zuzuordnen. So ergibt sich eine funktionale Gliederung, der auch einige grammatische Fragen zuzuordnen sind, z.B. die Verwendung von Aktiv, Passiv und Zustandspassiv in Textkommentierungen und Abstracts.

¹⁹ Günter Schades Subsumierung der Wissenschaftssprache unter grammatische Aspekte (Schade 1993) – Auswahlprinzip waren die ihm bekannten Schwierigkeiten fortgeschrittener Lerner mit grammatischen Strukturen der Wissenschaftssprache – hat sich vor allem deshalb nicht bewährt, weil sie die AWS gar nicht zum Thema macht.

²⁰ Mir scheint, dass eine Darstellung der AWS von der Wortfeldtheorie und z.T. auch ihrer Weiterentwicklung in der „Feldergrammatik“ von Buscha/Freudenberg-Findeisen profitieren kann.

Die Gliederung, die sich so ergibt,²¹ hat einerseits Berührungspunkte mit der Theorie des sprachlichen Handelns, der Funktionalen Pragmatik. Handlungsmuster wie das Beschreiben, Berichten, Begründen und andere, die zum Zweckbereich der Assertive²² gehören, sind in ihren Realisierungsformen zu untersuchen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in Wissenschaftlichen Artikeln und viel stärker noch in studentischen Hausarbeiten sehr oft Assertionen anderer wiederzugeben und zu kommentieren sind, was besondere Darstellungstechniken erfordert.

Was die propositionale Struktur betrifft, ist die gegen Ende besprochene Verschränkung von sachlichen und logisch-methodologischen Charakterisierungen linguistisch genauer zu untersuchen und in ihren Variationsmöglichkeiten beschreiben. Es mag sein, dass die Ordnungen oder Gliederungen zunächst idiosynkratisch wirken. Lehrerfahrung und linguistische Vertiefung auf empirischer Basis²³ dürften für Verfeinerung und Verbesserung sorgen.

Literatur:

- Bünting, K.-D.; Bitterlich, A.; Pospiech, U. (1996) Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, R. et al. (1998) Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Verlag für Deutsch
- Ehlich, Konrad (1993) Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache München: iudicum, 19, 13-42
- Ehlich, Konrad (1995) Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hgg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: de Gruyter, 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
- Ehlich, Konrad (1999a) Alltägliche Wissenschaftssprache In: Info DaF 26/1, 3-24
- Ehlich, Konrad (2001) Stille Ressourcen. In: Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar (Hgg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 58),
- Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele (2001) Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einführung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 27, 351-378
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2002) Text-commenting devices in German and English academic articles. In: Multilingua 21, 17-43
- Feilke, Helmut (1998) Idiomatiche Prägung. In: Barz, Irmhild; Öhlschläger, Günther (Hgg.) Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 69-80

²¹ Ansätze zu solchen Sammlungen und Gliederungen sind vorhanden, können hier aber nicht vorgestellt werden.

²² Vgl. dazu Zifonun et al. (1997)

²³ Eine Untersuchung des gemeinten Typs läuft derzeit unter Leitung von Helmut Feilke.

- Gauger, Hans Martin (1980) Wissenschaft als Stil. In: Merkur 34/1, 364-374
- Graefen, Gabriele (1997) Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt a.M.: Lang
- Graefen, Gabriele (1997a) 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 (1999) Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hg.) Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand etc. Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 52. Regensburg: FaDaF, 222-239
- Graefen, Gabriele (2001) Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 58, Regensburg: FaDaF, 191-210
- Grießhaber, Wilhelm (1999) Linguistik light. Argumentative Wissenschaftsprosa in Einführungen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 59, 71-92
- Kretzenbacher, Heinz L. (1994) Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, H. L.; Weinrich, H. (Hg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: W. de Gruyter, 15-40
- Kurtz, Gunde (2000) Zur Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks logischer Beziehungen. In: Deutsch als Fremdsprache 37, H. 2, 97-103
- Neumann, Werner et al. (Autorenkollektiv) (1981) Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft. 2 Bände. Berlin: Akademie-Verlag
- Pieth, Christa; Adamzik, Kirsten (1997) Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, K.; Antos, G.; Jakobs, E.-M. (Hg.) Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-69
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001) Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In: Deutsch als Fremdsprache. 38/1, 3-14
- Praxenthaler, Martin (2002) Die Sprachverbreitungspolitik der DDR: Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik, Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Redder, Angelika (1998) Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein – eine funktional-pragmatische Diskussion. In: Didaktik Deutsch 5/1998, 60-76
- Rehbein, Jochen (1981) Zur pragmatischen Rolle des „Stils“. In: Sandig, Barbara (Hg.) Stilistik, I. Germanistische Linguistik, H. 3-4, 21-48
- Schade, Günter (1993¹¹) Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Berlin: E. Schmidt
- Schröder, Hartmut (1989) Zur Arbeit mit Kommunikationsverfahren bei der Analyse gesellschaftswissenschaftlicher Fachtexte – Eine kritische Sicht. In: Weber, Siegfried (Hg.) Fachkommunikation in deutscher Sprache. Leipzig, 177-188
- Schröder, Hartmut (1995) Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stillforschung. In: Stickel, Gerhard (Hg.) Stilfragen. Berlin: de Gruyter, 150-180
- Spillner, Bernd (1986) Fachtext und Fachstil. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 12, 83-97
- Weinrich, Harald (1989) Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1988. Berlin, New York: de Gruyter, 119-158

Wimmer, Rainer (1987) Der fremde Stil. Zur kulturellen Vielfalt wissenschaftlicher Textproduktion als Problem interkultureller Germanistik. In: Wierlacher, Alois (Hg.) Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: iudicium, 81-98

Wrobel, Arne (1995) Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997) Grammatik der deutschen Sprache (3 Bände). Berlin: de Gruyter

Hinweis:

Dieser Text wurde 2002 erstellt als Beitrag für einen bisher noch nicht publizierten Sammelband:

Rehbein, Jochen; Riedel, Sabine (Hg.) Lernen in der zweiten Sprache. Münster: Waxmann