

Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium

Tamás Kispál

Germanistik- und DaF-Studierenden das Deutsche gezielt auch als Wissenschaftssprache zu vermitteln, ist ein dringendes Desiderat. Mit dem Studienbuch *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben* haben Gabriele Graefen und Melanie Moll einen Band vorgelegt, der die Möglichkeit bietet, in universitären Deutschseminaren die wissenschaftliche Ausdrucksfähigkeit der Studierenden in schriftlichen und mündlichen Textsorten gezielt zu verbessern.

Inhalt:

1. Einleitung
2. Das Konzept des Lehr- und Arbeitsbuches von Graefen / Moll
 - 2.1. Zielgruppe
 - 2.2. Gliederung
 - 2.3. Inhalt und Aufbau der einzelnen Kapitel
3. Das Lehrbuch im Einsatz
 - 3.1. Seminarteilnehmer
 - 3.2. Vorbereitung auf das Seminar
 - 3.3. Ablauf des Seminars
 - 3.4. Erfahrungen und Ausblick
4. Zusammenfassung
Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Germanistikstudierende, die ihr Studium erfolgreich absolvieren möchten, müssen, unabhängig vom jeweiligen Curriculum, die Fähigkeit erwerben, deutschsprachige Fachliteratur zu verstehen und bei Hausarbeiten oder Referaten das Deutsche als Wissenschaftssprache auch schriftlich und mündlich sicher zu verwenden. Es gibt kaum Studierende, die mit entsprechenden Kenntnissen das Studium beginnen, was auch nicht erwartbar ist. Das Germanistikstudium sollte der Ort sein, an dem sie sich diese Fähigkeiten aneignen. In besonderem Maße – aber nicht nur – trifft das auf Germanistikstudierende mit Deutsch als Fremdsprache zu.

In den letzten Jahren sind zahlreiche neue deutschsprachige Lehrbücher bzw. Ratgeber erschienen, die sich der wissenschaftlichen Präsentation (z.B. Lobin 2012), dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten (z.B. Mautner 2011) widmen, u.a. für Studierende von germanistischen Studiengängen (z.B. Stephany / Froitzheim 2009). Die Erforschung des Deutschen als Wissenschaftssprache erlebte zwar einen Aufschwung in den 90er Jahren (Fandrych / Graefen 2010), es gab jedoch bisher kein einziges Lehrbuch, das sich genau darauf spezialisiert hätte. Ein solches Studienbuch haben nun Gabriele Graefen und Melanie Moll unter dem Titel *Wissenschafts-*

sprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch vorgelegt.

Im germanistischen Masterstudiengang „Deutsch-als-Fremdsprachen-Lehrer“ an der Universität Szeged ist „Wissenschaftssprache“ als Pflichtseminar Teil des Lehrplans für Studierende im zweiten Semester. Ziel dieses Seminars ist es, Studierenden umfangreiche Kenntnisse des Deutschen als Wissenschaftssprache in Theorie und Praxis zu vermitteln und sie damit gezielt auf den weiteren Teil ihres insgesamt fünfsemestrigen Studiums vorzubereiten, insbesondere was das Lesen und Verstehen der deutschsprachigen Fachliteratur, das Schreiben von Hausarbeiten und das Präsentieren von Referaten anbelangt.

Mit dem Erscheinen des Lehrbuches von Graefen / Moll ergab sich die Möglichkeit, ein aktuelles und in seiner Konzeption innovatives Studienbuch im Rahmen eines universitären Seminars zu erproben. Der Einsatz des Lehrbuches diente also als Testphase, als Prüfung der praktischen Verwendbarkeit eines neuartigen Lehrwerks.¹ Über diese Testphase wurden auch die Teilnehmer des Seminars informiert.

Neben dem Einsatz und der Erprobung eines neuen Lehrbuches bestand eine weitere Besonderheit des Seminars darin, dass die Lehrveranstaltung Teil einer neuen Reihe von bilateralen Seminaren bildete, die im Rahmen einer Kooperation des Instituts für Germanistik an der Universität Szeged mit dem Seminar für Deutsche Philologie an der Universität Göttingen im Bereich Deutsch als Fremdsprache stattfand.²

2. Das Konzept des Lehr- und Arbeitsbuches von Graefen / Moll

Unter Wissenschaftssprache verstehen die Autorinnen des Buches die sog. Alltägliche Wissenschaftssprache, die keine fachliche Besonderheit aufweist (vgl. Ehlich 1993) und die von der Fachsprache abzutrennen ist. Fachsprache ist im DaF für diejenigen besonders relevant, die neben Deutsch bzw. Germanistik ein anderes Fach studieren, unterrichten oder fachbezogen übersetzen (möchten) (Buhlmann / Fearn 2000). Fachsprachenbezogen und im Folgenden irrelevant sind etwa die Fügungen *vegetatives Nervensystem* in der medizinischen, *positive elektronische Ladung* in der chemischen und physikalischen oder *ein Integral berechnen* in der mathematischen Fachsprache. Für den wissenschaftlichen Alltag ist jedoch die Wissenschaftssprache ohne fachliche Besonderheiten für alle Wissenschaftler relevant. Zur Alltäglichen Wissenschaftssprache wären demnach laut Ehlich (1993: 33) zu zählen:

„die fundamentalen sprachlichen Mittel an, derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen, die allgemeinen Kategorien wie ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘, ‚Folge‘, ‚Konsequenz‘, aber auch der spezifisch wissenschaftliche Gebrauch, der vom System etwa der Konjunktionen und der komplexeren Syntax gemacht wird“.

Dazu gehören beispielsweise der Nominalstil, der vorsichtig-distanzierte Schreibstil mit Konjunktiv, die Verwendung des Passivs als Bestandteil wissenschaftlichen

1 Im Vorwort des Buches findet sich eine Danksagung für Studierende und WissenschaftlerInnen der LMU München und der Universitäten Pisa, Kairo, Rabat, Bergamo und Budapest, wo das Manuskript offenbar erprobt wurde (Graefen / Moll 2011: 13). Weitere Einzelheiten werden nicht genannt.

2 Die Kooperation wurde von Horst Liedtke, Leiter des Lektorats Deutsch als Fremdsprache (im Seminar für Deutsche Philologie) an der Universität Göttingen, und Tamás Kispál, Mitarbeiter des Instituts für Germanistik an der Universität Szeged, initiiert.

Schreibens sowie fachsprachenübergreifende Fügungen wie *hier(in) liegt die Ursache für A, es stellt sich die Frage nach D oder N und N stehen im Gegensatz zueinander*. In diesem Sinne wird Wissenschaftssprache auch im Folgenden verstanden.

2.1. Zielgruppe

Die Hauptzielgruppe des Buches bilden „Studierende, Promovierende und WissenschaftlerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die aber Deutsch als Wissenschaftssprache im Studium, in der Forschung oder in der Lehre einsetzen“ (Graefen / Moll 2011: 14). Tatsächlich war ein solches Lehrwerk ein Desiderat für die genannte Zielgruppe und dürfte somit sicher eine Marktlücke füllen. Als Voraussetzung, um mit dem Buch arbeiten zu können, geben die Autorinnen Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe C1 an. Angestrebt wird eine wissenschaftskommunikative Kompetenz auf dem Niveau C2. Empfohlen wird der Einsatz an Universitäten sowie an Sprachkursen auf dem Niveau C2.

Die genannten Bedingungen sollten in der Tat berücksichtigt werden. Voraussetzung für ein DaF- oder ein Germanistikstudium mit dem Ziel des Bachelors ist an Universitäten im Allgemeinen nämlich die Beherrschung des Deutschen auf dem Niveau B2.³ Für den Einsatz kommen folglich nur Masterstudiengänge in Frage, deren Absolventen gewöhnlich die Stufe C1 erreicht haben. Obwohl auch Bachelorstudierende die Fertigkeit haben müssen, wissenschaftliche Fachliteratur zu lesen, zu verstehen sowie wissenschaftliche Texte zu schreiben und Referate zu halten, können die meisten Übungen des Lehrbuches für sie eine Überforderung darstellen. Manche Übungen des Buches werden sogar für Masterstudierende eine große Herausforderung sein. Deshalb ist die genannte Voraussetzung für die Benutzung des Buches in der Tat zu betonen.

2.2. Gliederung

Beim ersten Lesen des Inhaltsverzeichnisses kann beim Leser das Gefühl entstehen, dass die Gliederung des Buches ziemlich willkürlich ist. Das Gliederungsprinzip erscheint jedoch sinnvoll. Der Aufbau orientiert sich „an textlinguistischen und funktionalen, handlungsbezogenen Kriterien“, wobei „charakteristische sprachliche Handlungsformen der wissenschaftlichen Kommunikation (z.B. Erläutern und Definieren, Argumentieren, Fragen, Gegenüberstellen, Vergleichen etc.)“ im Vordergrund stehen (Graefen / Moll 2011: 15). Diese sprachlichen Handlungsformen dienen auch als Titel für die Kapitel 2 bis 7: Begriffserläuterung und Definition; Thematisierung, Kommentierung und Gliederung; Frage, Problem und Verwandtes; Beziehungen und Verweise im Text; Argumentieren, Argumentation; Gegenüberstellung und Vergleich. Diese Themen werden jeweils auf 10-20 Seiten bearbeitet. Ein Themengebiet mit einem relativ großen Umfang (über 20 Seiten) bildet das Kapitel 8 mit dem Titel „Lexik und Stil“. Dabei werden folgende Themen behandelt: Sachlicher Stil; Stilformen und Stilwandel; Zitat, Wiedergabe und Paraphrase; Aktiv und Passiv; Vorsichtig-distanzierter Schreibstil; Der Nominalstil. Das letzte Kapitel (Kap. 9), das überwiegend dem Wortschatzlernen und -üben im Bereich Wissenschaftssprache dient, weicht von den vor-

3 Einstiegsbedingungen für ein Studium an einer deutschen Universität sind die Niveaus B2 oder öfter C1. In Ungarn (und gewöhnlich auch in den anderen mittelosteuropäischen und osteuropäischen Ländern) wird das Niveau B2 zum Germanistikstudium verlangt. An einigen Universitäten gelten jedoch niedrigere Zulassungsvoraussetzungen, z.B. in Tirana Stufe A2 bis B1 (Kadzadej 2009: 71).

herigen insoweit ab, als es „vorwiegend zum Lesen und auch zum gezielten Nachschlagen geeignet“ ist (Graefen / Moll 2011: 16).

Zum Buch gehört auch eine sehr gut strukturierte Internetseite (www.wissenschaftssprache.de), die Teil des Lehrwerks ist (Graefen / Moll 2011: 16). Auf dieser Seite finden sich neben allgemeinen Informationen (Inhaltsverzeichnis, auch als pdf, Vorwort, Einführung) die Lösungen zu den gestellten Aufgaben, was die Arbeit mit dem Buch sowohl aus der Sicht der Studierenden als auch aus der der Lehrenden enorm erleichtert. Diese Webseite enthält tatsächlich Lösungen zu beinahe allen Aufgaben, im Gegensatz zu einigen anderen mit Internetseiten unterstützten Studienbüchern. Wenn die Lösung ausbleibt, wird es auch begründet, z.B. folgendermaßen:

„Zu dieser Aufgabe wird keine Lösung vorgegeben, da ein ‚Modelltext‘ dazu verleiten könnte, andere, gelungene Texte mit dem Modelltext zu vergleichen und sie zu Unrecht als weniger gelungen zu beurteilen“ (Zitat von der Webseite zur Aufgabe 8.2.5).

Die Webseite bietet zudem zusätzliche Aufgaben mit Lösungen was nicht zuletzt davon zeugt, dass die Autorinnen den Internetauftritt nicht bloß aus Marketinggründen genutzt, sondern diese Möglichkeit im Interesse der Anwender mit nützlichem Material gefüllt haben. Es muss hervorgehoben werden, dass eine beachtliche Menge an Fachliteratur zum Thema „Wissenschaftssprache und ihre Didaktik“ auf die Webseite hochgeladen wurde. Viele dieser Aufsätze, nicht nur die der Autorinnen, sind von dort als pdf herunterladbar.

2.3. Inhalt und Aufbau der einzelnen Kapitel

Jedes Kapitel beginnt mit einer Erläuterung zum jeweiligen Thema. Die Erläuterungen werden immer durch Beispiele unterstützt. Der Arbeitsbuchcharakter des Kompendiums wird nicht zuletzt an seinem umfangreichen Übungsteil deutlich. Diese Übungen sind „teils mit dem thematischen Teil verwoben, teils zu eigenen Übungsblöcken angeordnet“ (Graefen / Moll 2011: 16). Es sei hier kritisch angemerkt, dass es gelegentlich störend wirkt, dass Erläuterungen und Übungen nicht immer eindeutig voneinander getrennt sind. Dort, wo die Übungen in den thematischen Teil integriert sind, besteht die Gefahr, dass der Leser entweder die Erläuterungen oder die Übungen ungewollt überspringt.

2.3.1. Erläuterungen zu den Themen

Die Erläuterungen zu den Themen sind unterschiedlich lang. Einige umfassen nur wenige Zeilen, wie bei „Frage, Problem und Verwandtes“, andere (z.B. „Argumentieren, Argumentation“) erstrecken sich über mehrere Seiten. Es ist allerdings nachvollziehbar, dass Erklärungen bei Themen wie dem erstgenannten im Theorieteil knapp gehalten werden können (das ganze Kapitel macht auch nur fünf Seiten aus), während andere Themen wie das letztgenannte längerer Ausführungen bedürfen (Kapitel im Umfang von sechzehn Seiten).

2.3.2. Übungen

Verschiedene Typen von Übungen machen das Buch zu einem wertvollen Arbeitsbuch. Einerseits gibt es „gelenkte Übungen (zum Einsetzen, Umformulieren, Kombinieren und Zuordnen), die vor allem der Verfestigung präsentierter Strukturen dienen“ (Graefen / Moll 2011: 16). Die meisten gelenkten Übungen sind Einsetzübungen, z.B. Lückentexte, in denen kohärenz- und kohäsionsfördernde Sprachmittel zu

ergänzen sind (z.B. *im Folgenden*, *im Anschluss daran* oder Zeig- und Bezugswörter (z.B. *sie*, *dieser*, *damit*) oder auch Wörter zur Verdeutlichung von Argumentationszusammenhängen (z.B. *Auswirkungen*, *sich ergeben*, *zurückführen*).

Andererseits finden sich im Buch Übungen zur Textanalyse, „in denen Strukturen erkannt und das Bewusstsein für sie geschärft werden soll“ (Graefen / Moll 2011: 16). Die zu analysierenden Texte stammen aus authentischen Textkorpora, zu denen auch Seminararbeiten gehören. Jedes Kapitel enthält Übungen mit dem Titel „Studentische Produktionen beurteilen / verbessern“. Dabei geht es um das Erkennen von missglückten Formulierungen und ihre Verbesserung. Durch die Fehleranalyse und -korrektur können Kommunikationsdefizite verringert werden. Es gibt auch „Schreibübungen zur vorgabengeleiteten Textproduktion“ (Graefen / Moll 2011: 16) (z.B. Verwendung von Formulierungen zum jeweiligen Thema, gezielte Argumentationsübungen oder Grafikbeschreibungen).

In jedem Kapitel befinden sich Listen und Tabellen zum Wortschatz „mit Fügungen der Wissenschaftssprache (Redewendungen, Kollokationen, idiomatischen Prägungen)“ (Graefen / Moll 2011: 16). Es trifft in der Tat zu, dass es in der Wissenschaftssprache viele feste Wortverbindungen gibt. Dieses Thema stand in der Phraseologieforschung, deren zentrales Untersuchungsgebiet ja die festen Wortverbindungen sind, allerdings nie im Vordergrund. Zwar gibt es den Bereich Fachphraseologie, der sich jedoch mit fachspezifischen Phraseologismen wie *Einnahmen und Ausgaben*, *einen Eid ablegen* oder *Bei Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie Ihren Arzt oder Apotheker* (vgl. Gläser 2007), nicht aber mit den hier behandelten allgemeinen wissenschaftssprachlichen Fügungen befasst (vgl. oben die Abgrenzung der Wissenschaftssprache von der Fachsprache). Auch in der Phraseodidaktik wurde das nicht thematisiert, was wohl auch darauf zurückzuführen ist, dass dort die Wissenschaftssprache allgemein als kaum relevant gilt.

Graefen (2004) weist darauf hin, dass die Fügungen eine sehr wichtige Rolle im Wortschatz der Wissenschaftssprache spielen. Sie benutzt auch das Wort ‚Idiom‘, allerdings in der pragmatischen bzw. handlungstheoretischen Bedeutung, im Sinne von Feilke (1998), der von einer idiomatischen Prägung spricht. ‚Idiomatische Prägung‘ definiert sich demnach in einem sprach- und grammatiktheoretischen bzw. pragmatischen Sinne u.a. aufgrund von ausdrucksseitigen Selektions- und Kombinationspräferenzen. In der Fügung *im Gegensatz zu* liegt beispielsweise eine Selektionspräferenz, d.h. eine arbiträre Selektion aus einem Kollokationsparadigma vor: das Wort *Gegensatz* lässt sich in der Fügung nicht durch das synonyme Wort *Gegenteil* austauschen. Andererseits zeigt sich hier eine Kombinationspräferenz: das Wort *Gegensatz* kann in dieser Bedeutung nur mit der Präposition *zu* kombiniert werden (auch in der Fügung *steht im Gegensatz zu*), während z.B. die ungarische äquivalente Fügung (*ellentétben valamivel*) die ungarische Entsprechung der deutschen Präposition *mit* (ung. *-vel*) enthält. Die idiomatische Prägung beschreibt somit das von Graefen erfasste Phänomen in der Wissenschaftssprache besser als das in der traditionellen Bedeutung verwendete Wort ‚Idiom‘. Denjenigen Studierenden bzw. Lesern, die das Wort ‚Idiom‘ in der traditionellen Bedeutung verstehen und damit nur feste Wortverbindungen wie *ins Gras beißen* oder *das Kind mit dem Bade ausschütten* assoziieren, sollte dieses Verständnis der idiomatischen Prägung auf jeden Fall nahegebracht werden, was im Buch leider nicht geschieht. Auch die Termini ‚Redewendung‘ und ‚Kollokation‘ können hier problematisch bzw. irreführend sein. Fandrych / Graefen (2010: 513) versuchen zwar terminologische Klarheit zu schaffen – es handele sich „unter statistischem Gesichtspunkt [...] dabei um Kollokationen, lexikogram-

matisch um Fügungen, lexikographisch betrachtet um idiomatisierte Sprechweisen“. Man sollte aber bei der Behandlung dieser Wortschatzeinheiten im Lehrbuch besser konsequent bei „Fügungen der Wissenschaftssprache“ bleiben und auf die Verwendung von weiteren problematischen Unterkategorien verzichten.

Zu wortschatzbezogenen Übungen gehören auch lexikalische Übungen, bei denen Wortfamilien ergänzt werden müssen (z.B. *Befragung – befragen – befragbar; Entsprechung – entsprechen – entsprechend; Schluss – schließen – schlüssig*). Beim strukturierten Wortschatzlernen zur Wissenschaftssprache könnten sich diese Übungen als besonders nützlich erweisen. Sie trainieren den produktiven Umgang mit der deutschen Sprache, was beim Verfassen von Seminararbeiten, aber auch für Referate von großer Bedeutung ist.

3. Das Lehrbuch im Einsatz

Im Sommersemester 2012 wurde das Buch von Graefen / Moll in einem bilateralen Seminar zur Wissenschaftssprache an der Universität Szeged eingesetzt (vgl. Einleitung).

3.1. Seminarteilnehmer

16 Studierende aus Szeged und 17 Studierende aus Göttingen nahmen am Seminar teil. Die Seminarteilnehmer waren jedoch überwiegend Nichtmuttersprachler (neben den ungarischen Studierenden bestand auch die Hälfte der Göttinger Gruppe aus Nichtmuttersprachlern), denn der von den Göttinger Seminarteilnehmern gewählte Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“ wird an der Universität Göttingen in der Regel von vielen Studierenden besucht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Die Seminarteilnehmer entsprachen der Zielgruppe des Buches in vielerlei Hinsicht: 1) Sie sind Studierende an einer Universität, 2) sie sprechen Deutsch auf der Niveaustufe C1, 3) sie repräsentieren sowohl deutsche Muttersprachler als auch Nichtmuttersprachler, 4) sie absolvieren teilweise ein Lehramtsstudium, teilweise ein nicht lehramtsbezogenes Fachstudium, und 5) sie brauchen eine wissenschaftskommunikative Kompetenz, d.h. Fertigkeiten und Kenntnisse im Zusammenhang mit der Wissenschaftssprache Deutsch (als Fremdsprache).

Es ist allerdings festzuhalten, dass die teilnehmenden Studierenden sehr unterschiedliche Vorkenntnisse hatten. Einige verfügten über keinerlei Unterrichtserfahrung im DaF-Bereich, andere hatten schon öfter mindestens Privatunterricht gegeben, wiederum andere waren sogar Fremdsprachenkursleiter. Dies zeigte sich nicht zuletzt bei der Präsentation von Referaten. Diejenigen, die bereits Erfahrungen im Unterricht hatten, konnten ein aus didaktischer Sicht besser durchdachtes und erfolgreicher Referat halten. Es gab auch spürbare sprachliche Unterschiede in der Gruppe. Dies aus mehreren Gründen: Einerseits beherrschten die Studierenden die fremdsprachlichen Fertigkeiten trotz der gemeinsamen Niveaustufe C1 nicht gleichmäßig. Andererseits waren die Göttinger Nichtmuttersprachler durch die deutschsprachige Umgebung gegenüber den Szegeder Nichtmuttersprachlern sprachlich im Vorteil.

3.2. Vorbereitung auf das Seminar

Die institutionellen Rahmenbedingungen für das Seminar erscheinen aus mindestens drei Gründen untypisch: 1) die Teilnehmer des Seminars waren teils Muttersprachler, teils Nichtmuttersprachler (siehe oben)⁴, 2) das Seminar fand nicht auf das ganze Semester verteilt statt, sondern im Rahmen einer einwöchigen Blockveranstaltung, 3) die beiden Gruppen konnten sich nicht gemeinsam vorbereiten.

Zu 1) Obwohl die Hauptzielgruppe des Buches Nichtmuttersprachler sind, können natürlich auch deutsche Muttersprachler davon profitieren. Die Rezeption und die Produktion wissenschaftssprachlicher Texte müssen ebenso von Muttersprachlern gelernt und geübt werden, da die Bildung wissenschaftssprachlicher Konstruktionen oft Schwierigkeiten bereitet; dies kann bereits bei der Seminarvorbereitung festgestellt und thematisiert werden. Von der Besonderheit gemischter Gruppen dürften vor allem die ungarischen Seminarteilnehmer profitieren, ihnen bieten sich in der Zusammenarbeit mit deutschen Muttersprachlern ganz neue Lernerfahrungen. Diese Zusammenarbeit kann aber ebenso für muttersprachliche Teilnehmer fruchtbar sein, zum Beispiel wenn sie mehr oder weniger selbstverständlich und unproblematisch scheinende wissenschaftssprachliche Konstruktionen durch fehlerhafte Verwendung bei Nichtmuttersprachlern aus einer neuen Perspektive zu betrachten lernen. Andererseits hat Graefen (2009: 263) darauf hingewiesen, dass „bei Muttersprachlern sehr häufig Sprachprobleme auftreten, die Fehlern und Normabweichungen ausländischer Studierender ähneln“. Grund dafür kann auch das unzureichende Studiensystem sein, das zu entsprechenden Defiziten führt (Graefen 2009: 276f.): In dem zweistufigen Bachelor- und Mastersystem kommt nämlich die allgemeine fachwissenschaftliche Ausbildung der Studierenden oft zu kurz, und zwar als Symptom sinkender Bildungsstandards, was wiederum eine Folge vereinfachter Curricula ist (das trifft auch auf die ungarischen Studienverhältnisse zu).

Zu 2) Da die Veranstaltung als Blockseminar organisiert wurde, mussten auch die Vorbereitungen in relativ knapper Zeit vonstatten gehen. Aufgabe der Studierenden war, sich auf Referate zu den Themen der einzelnen Kapitel aus Graefen / Moll (2011) vorzubereiten, und zwar in Vierergruppen mit jeweils zwei deutschen und zwei ungarischen Teilnehmern. Die Themen konnten die Studierenden selbst auswählen, ebenso die jeweiligen Partner für die gemeinsame Arbeit. Ungewohnt war indes, dass man die Partner aus dem anderen Land nicht kannte – was einen größeren Aufwand bei der Vorbereitung zur Folge hatte.

Zu 3) Um das Problem der räumlichen Entfernung bei der Seminarvorbereitung zu verringern, stellte die Universität Göttingen der Seminargruppe das Internet-Kommunikationssystem Stud.IP zur Verfügung. Dieses Portal half den Studierenden, den Kontakt miteinander auch aus der Ferne zu halten, Dokumente hochzuladen, diese gemeinsam zu bearbeiten und ebenso mit den Seminarleitern in Verbindung zu bleiben.⁵ Auch das Vorhandensein eines gemeinsamen Lehrbuches sowie die zum Lehrbuch gehörige und von überall erreichbare Internetseite haben dazu beigetra-

4 Bezüglich der Ausgangssprache heterogene Gruppen von Germanistikstudierenden sind in Deutschland zwar üblich, in Ungarn (und allgemein außerhalb der deutschsprachigen Länder) gelten sie aber eher als untypisch.

5 Für die Bereitstellung des Zugangs zum Portal Stud.IP für die ungarischen Seminarteilnehmer sowie einen per Skype gehaltenen Schnupperkurs zur Nutzung des Portals sei Hajnalka Beck, E-Learning Beraterin an der Universität Göttingen, herzlich gedankt.

gen, dass bei der Vorbereitung die auf den ersten Blick problematische Entfernung zwischen Ungarn und Deutschland praktisch keine Rolle mehr spielte.

3.3. Ablauf des Seminars

Die jeweils 90-minütigen Seminarsitzungen wurden den Studierenden für Referate zur Verfügung gestellt; die (aus vier Personen bestehenden) Referentengruppen konnten also die gesamte Sitzungszeit nutzen. Seitens der Seminarleitung wurden folgende Hinweise zum Referat gegeben:

1) In jedem Referat sollen theoretische und praktische Elemente vorhanden sein. Der theoretischen Einleitung eines Referats folgt ein praktischer Teil, in dem didaktisierte Aufgaben präsentiert werden. 2) Das Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen / Moll soll durch andere Materialien ergänzt werden, wobei die Internetseite des Buches und möglichst auch andere Quellen herangezogen werden. 3) Den Seminarteilnehmern wird ein Handout vorgelegt.

3.4 Erfahrungen und Ausblick

3.4.1. Thematik

Im Seminar wurden sechs der neun Kapitel aus dem Buch behandelt (Kap. 2, 3, 5-8). Obwohl Graefen / Moll (2011: 16) bemerken, dass die Themen „nicht strikt progressiv aufgebaut“ sind, ist es sinnvoll, mindestens einige in der gleichen Reihenfolge zu behandeln, wie sie im Buch vorgegeben ist. Beispielsweise hat es sich als nützlich erwiesen, jeweils mit den Aspekten „Begriffserläuterung und Definition“ (Kap. 2) sowie „Thematisierung, Kommentierung und Gliederung“ (Kap. 3) die Beschäftigung mit einem Thema zu beginnen.

Zur Einführung in die jeweilige Thematik reichen die meist relativ kurzen Einführungstexte im Lehrbuch keinesfalls aus. Viele Studierende waren bei der Vorbereitung der Referate überfordert, und wussten nicht, wie sie an das Thema herangehen und den theoretischen Teil des Referats vorbereiten sollten. Zur ausführlichen Bearbeitung der Themen des Lehrbuchs und zum besseren Verständnis braucht man tatsächlich mehr Fachliteratur. Die einführenden Erläuterungen, die sich auch durch die auf der Website des Buches angeführten und teilweise herunterladbaren zusätzlichen wissenschaftlichen Aufsätze ergänzen lassen, können allerdings zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema motivieren und bieten wertvolles Zusatzmaterial.

Einige Themen beherrschten die Studierenden besser, andere weniger gut. Themen wie das Passiv oder der Konjunktiv waren natürlich auch den Nichtmuttersprachlern geläufig. Das Thema „Gegenüberstellung und Vergleich“ dagegen erweiterte den wissenschaftlichen Wortschatz sowohl der Mutter- als auch der Nichtmuttersprachler. Als Beispiel für die falsche Verwendung durch Muttersprachler bringt auch Graefen (2009: 263) eine Fügung aus dem Bereich „Gegenüberstellung“. Statt *im Gegensatz zu* tritt demnach die falsche Form *im Gegenteil zu* mehrfach in Arbeiten von Muttersprachlern auf. Nichtmuttersprachler meinten in diesem Zusammenhang im Seminar, dass mitunter selbst falsche Lösungsvorschläge von den teilnehmenden Muttersprachlern als korrekt bestätigt würden. Darüber hinaus stellte sich heraus (z.B. beim Übungstyp „Studentische Produktionen beurteilen / verbessern“), dass auch die Nichtmuttersprachler nicht immer die richtige Antwort wussten. Das musste beiden Teilnehmergruppen bewusst gemacht werden.

3.4.2. Layout

Das Layout des Buches wirkt durchweg leserfreundlich. Der zu bearbeitende Stoff ist durch verschiedene Gliederungsformen (Aufzählungen, Tabellen, Diagramme) gut überschaubar. Im Laufe der Seminarvorbereitungen war eindeutig erkennbar, dass das Interesse an Wissenschaftssprache zugenommen hatte. Das dürfte wohl auch auf die Präsentationsform des Lehrmaterials und die zahlreichen Übungen zurückzuführen sein.

Eine Notationstechnik ist allerdings im Lehrbuch gewöhnungsbedürftig. Es ist zwar sehr erfreulich, dass zahlreiche Fügungen der Wissenschaftssprache wie etwa *mit D meint F A; Ausgehend von D soll N untersucht werden; T wird auf A hin befragt* ins Buch aufgenommen wurden (siehe oben). Zur erfolgreichen Auflösung dieser Abkürzungen muss der Leser jedoch vorher die Stelle „Spezielle Abkürzungen und Variablen“ auf einer unbetitelten Seite mit Bemerkungen am Anfang des Buches (nach dem Inhaltsverzeichnis, vor dem Vorwort) gefunden und studiert haben, z.B. „F ($F_1 - F_2$): Variable für einen Forscher bzw. Autor wissenschaftlicher Texte; FF: mehrere Forscher; X, Y: Variablen für verschiedene Gegenstände; T: Variable für eine Theorie“ usw. Die Abkürzungen N, D, A, G für die grammatischen Kasus des Deutschen (an der genannten Stelle ebenfalls aufgelöst) sind für die Lerner meist aus DaF-Lehrwerken bzw. für die Zielgruppe des Buches auch aus Grammatikbüchern bekannt. Die anderen Abkürzungen (F, FF, X, Y, T usw.) werden hingegen den Benutzern des Buches weniger bekannt vorkommen. Auf die vereinfachte Darstellung von Fügungen im Buch und die Notwendigkeit der „starke(n) Kürzungen und Vereinfachungen“ gehen Graefen / Moll (2011: 15) auch in der Einführung ein, und zwar mit einem Hinweis auf das Verzeichnis. Die Verwendung von Strukturmustern und der damit zusammenhängende Verzicht auf Infinitivformen sind im Sinne eines kommunikativen, produktionsorientierten Ansatzes unbedingt zu begrüßen. Dadurch lassen sich auch die Nachteile der obigen, für DaF-Lerner teilweise ungewöhnlichen Notation relativieren.

3.4.3. Übungen

Die Referenten waren von den Seminarleitern aufgefordert, die Übungen des Lehrbuches möglichst auch durch andere Übungen zu ergänzen, statt die vorhandenen Übungen unverändert ins Referat zu übernehmen. Durch die Fülle weitgehend geschlossener Übungen besteht in der Tat die Gefahr, dass die Studierenden zu stark gesteuert werden und zu wenig kreativ-produktive Eigenleistungen erbringen müssen. Für die Ergänzung der Übungen durch eigene Vorschläge spricht auch, dass die Verteilung der Übungstypen im Buch sehr unterschiedlich ist. Einsetzübungen und den Übungstyp „Studentische Produktionen beurteilen / verbessern“ findet man bei jedem Thema und in unterschiedlicher Ausführung. Zuordnungs- und Umformulierungsaufgaben gibt es jedoch weniger. Zur theoretischen Einführung haben die Studierenden als Ergänzung weniger die angegebene zusätzliche Fachliteratur als vielmehr die für sie bereits bekannte wissenschaftliche Literatur (u.a. linguistische Einführungen, deutsche Grammatiken) verwendet – letzteres auch aus Zeitgründen.

Die Liste der im Buch aufgeführten Fügungen zu verschiedenen sprachlichen Handlungsformen der wissenschaftlichen Kommunikation und die Übungen zur Ergänzung der Wortfamilien-Tabellen kamen in der Seminargruppe sehr gut an. Sie sind Erfolg versprechend und gehören aus der Lernerperspektive zu den effektivsten Teilen des

Lehrbuches, um in die Lexik der jeweiligen Thematik einzuführen und diese zu vertiefen.

3.4.4. Methode

Die Vorteile der induktiven Methode, die im Lehrwerk dominiert und ohne Frage zu seinen Vorzügen gehört, haben die Seminarteilnehmer insoweit erkannt, als sie bei der Erklärung von bestimmten Phänomenen in der Wissenschaftssprache öfter von konkreten Textbeispielen ausgegangen sind. Die Unterstützung durch umfangreiches Beispielmateriale kann somit den Weg zu einer induktiven, den Lernprozess fördernden Methode weisen.

Durch die gruppenweise Bearbeitung in Form von Referaten wird gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, auf Frontalunterricht möglichst zu verzichten oder ihn auf das Minimum zu reduzieren; das heißt, Texte nicht einfach nur vorzulesen und Übungen nicht allein auf einem Aufgabenblatt im Rahmen einer Einzelarbeit vorzulegen, sondern verschiedene Unterrichtsformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit) anzuwenden. Gerade bei der auf den ersten Blick eher trocken scheinenden Wissenschaftssprache kann die abwechslungsreiche Gestaltung der Lehrveranstaltung und die unterschiedliche Präsentation der Übungen die Lernermotivation und damit auch die Lerneffektivität erhöhen. Dies ist bei vielen Referaten im behandelten Seminar auch gelungen. So lockerten Partnerarbeit bei Zuordnungs-Aufgaben (z.B. wenn verschiedene Textstellen möglichen Passiversatzformen zuzuordnen waren) oder Gruppenarbeit bei Übungen zur Textrekonstruktion (z.B. wenn einzelne Textäußerungen in die richtige Reihenfolge einer Zeitungsmeldung gebracht werden mussten) den mitunter recht schwierigen Lernstoff auf.

4. Zusammenfassung

Die Diskussionen im Seminar haben bestätigt, dass das Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen / Moll der Erwartung entsprechen kann, eine brauchbare Einführung in verschiedene Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache zu bieten. Auch die teilnehmenden deutschen Muttersprachler zeigten bei manchen Fragen gewisse Unsicherheiten, weil einige Übungen selbst für sie eine Herausforderung bedeuteten (z.B. der Übungstyp „Studentische Produktionen beurteilen / verbessern“), was einerseits vom Schwierigkeitsgrad des Buches, andererseits vom Nutzen des Buches auch für Muttersprachler zeugt.

Sowohl die theoretischen Einführungen als auch die Übungen sind jedoch bei einigen Themen zu kurz gekommen. Sie zeigen allerdings die Vielfalt der Möglichkeiten für die Beschäftigung mit dem Thema und lassen sich durch die angebotene Fachliteratur und die zusätzlichen Übungen auf der Website angemessen ergänzen.

Mit der Integration des Seminars Wissenschaftssprache in das Curriculum des Szegeger Germanistikstudiums, mit der Thematisierung der Wissenschaftssprache im skizzierten bilateralen Seminar und der Einführung des Lehr- und Arbeitsbuches von Graefen / Moll ist ebenso beabsichtigt, einem oben bereits angesprochenen Defizit des gegenwärtigen Studiensystems, der unzureichenden allgemeinen fachwissenschaftlichen Ausbildung, entgegenzuwirken (vgl. auch Graefen 2009: 276f.). Naturgemäß sind rasche Erfolge nicht zu erwarten, aber ein Lehrwerk wie das von Graefen / Moll kann in Verbindung mit geeigneten Lehrveranstaltungen durchaus dazu

beitragen, wissenschaftssprachliche Kompetenzen im Germanistikstudium zu vertiefen und weiter zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Buhlmann, R. / Fearn, A. (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.
- Ehlich, K. (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13-42.
- Fandrych, Ch. / Graefen, G. (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin, 509-517.
- Feilke, H. (1998): Idiomatiche Prägung. In: Barz, I. / Öhlschläger, G. (Hrsg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen, 69-80.
- Gläser, R. (2007): Fachphraseologie. In: Burger, H. / Dobrovolskij, D. / Kühn, P. / Norrick, N.R. (Hrsg.): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, 482-505.
- Graefen, G. (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 73, 293-309.
- Graefen, G. (2009): Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In: Lévy-Tödter, M. / Meer, D. (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt/M., 263-279.
- Graefen, G. / Moll, M. (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/M.
- Kadzadej, B. (2009): Inhalte und Struktur des Germanistikstudiums in Albanien. In: Casper-Hehne, H. / Middeke, A. (Hrsg.): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen, 69-78.
- Lobin, H. (2012): Die wissenschaftliche Präsentation. Konzept – Visualisierung – Durchführung. Paderborn.
- Mautner, G. (2011): Wissenschaftliches Englisch. Stilsicher schreiben in Studium und Wissenschaft. Konstanz.
- Stephany, U. / Froitzheim, C. (2009): Arbeitstechniken Sprachwissenschaft. Vorbereitung und Erstellung einer sprachwissenschaftlichen Arbeit. Paderborn.